

A mediáció alkalmazása és ami mögötte van...

A jog és a menedzsment kapcsolódási pontjai

Mediáció a latin 'mediare' szóból ered, ami annyit jelent: egyeztetni, közvetíteni, közbenjárni. A mediációt nagyon gyakran másképp értelmezik, mint amit valójában takar. A köztudatban ugyanis az a tévhit terjedt el, hogy a kompromisszumkeresés és kifinomult tárgyalás jellemzi. Hazánkban a mediáció még úgymond gyerekcipőben jár.

Mediáció esetén nem a kompromisszumkeresés a cél és nem feltétlenül kifinomult módszerekkel, hanem a konfliktuskezelés vagy a konfliktusok semlegesítése. Ezeket bármi kiválthatja; az eltérő preferenciarendszerek, eltérő szükségletek, akár a környezeti hatások. A konfliktust negatívan közelelíti meg és rossz folyamatokra enged következtetni, azonban a modern felfogás értelmében például megelőzheti az elkényelmesedést, és ez fokozottan igaz lehet az üzleti élet vetületében.

Amennyiben megfigyelünk egy vitát, láthatjuk, hogy különálló részekre tagolódik: első fázisa az észlelés, ezt követi a reagálás, majd sor kerül az észlelt esemény értelmezésére. A harmadik fázisban történik az álláspontfoglalás, vagy más szóval polarizáció. Hétköznapi értelemben véve ez az a pont, amit vitának hívunk. A végső fázis pedig egy úgymond kimerülési szakasz, tehát a kommunikáció már megszűnt a felek között, akár el is távolodhattak egymástól.

Azon túl, hogy a szemben állók megpróbálják elkerülni a konfliktust, szóba jöhet, hogy egymás közt megbeszéljük a konfliktust kiváltó okot. Ebben az esetben mindegyik oldal szabadon dönthet. Más alternatíva a bírósági per, ahol harmadik személyt vonnak be az ügybe a döntés érdekében, de ezzel az önálló döntés lehetősége meg is szűnik. És jellemzően cégek helyezik előtérbe a választott

1 Főiskolai docens, PhD, Budapesti Gazdasági Főiskola Gazdálkodási Kar Zalaegerszeg; e-mail cím: szekeres.diana@pszfz.bgf.hu; szekeres.diana@kkk.bgf.hu.

bírószági eljárás alkalmazását, hiszen érdekeik védelmét érvényesítve tartózkodni kívánnak attól, hogy az arculatuk csorbát szenvedjen. Maga a közvetítés, mint módszer is bevon ugyan egy független, harmadik személyt a vita megoldásába, de úgy, hogy az a felek önálló döntését semmi esetre se korlátozza. A mediációs tevékenység során egyik fél sem kerül háttérbe vagy előtérbe, inkább az álláspontok közelítése a cél. Ehhez egy mediátornak szüksége van empátiára, fontos az empátikus kommunikáció, hogy képes legyen beleélni magát az ügyfelei helyzetébe, valamint szükséges olyan, az egyezkedést segítő módszerek használata, mint a nyitott kérdések. A mediátor maga független közvetítő szerepkört lát el. Felmerül azonban a kérdés, hogy akkor hol helyezkedik el ez a fajta konfliktusmegoldási, azaz feloldási mód a gazdasági életben, kapcsolódhat-e a coachinghoz? Ténylegesen független tud-e maradni a mediátor, és vajon hogyan képes együttműködésre ösztönözni a feleket, hogy azok olyan kölcsönösen előnyös megoldásra jussanak, ami végül lezárja, megoldja, feloldja a kialakult konfliktust? Gazdasági vetületben a jog útvesztőin át tanulmányomban és előadásomban a fenti kérdések megválaszolására törekszem.

Az alternatív vitarendezési eljárások (Alternative Dispute Resolution, ADR)²

A társadalmi élet területein, így a gazdasági, családi, kereskedelmi jogvitákban gyors, alacsony költségigényű, hatékony eszközként szolgálnak a hatásos megoldás megteremtésére az alternatív vitarendezési eljárások. Alkalmazásuk kézenfekvő lehetőség a hagyományos, rendes bírói út, rendszer tehermentesítésére, az eljárások esetleges kiváltására.

„A mediáció lényege abban áll, hogy képes a feleket egymás felé fordítani, nem úgy, hogy szabályokat kényszerít rájuk, hanem segít megteremteni kapcsolatuk újszerű és közös felfogását, melynek révén megváltozik a két fél egymáshoz való viszonyulása” (Riskin 1994).

Európa-szerte elterjedt extrajudiciális megoldási mód a konfliktusok elrendezése területén a mediáció. A mediáció megjelenésekor általánosságban ún. kísérleti jogalkalmazásként funkcionált. Lehető-

² Tóth-Szamosi – Szabóné Bánfalvi (2013: 11).

sége a költséghatékonyság és az időnyerés, valamint pacifikáló hatással is rendelkezik. Jogi eszközként pedig mind deontológiai, mind pedig szocioökonómiai jellemzőket is mutat.

A konszenzusra épülő döntéshozatal célja a felek egyetértésével kialakított megállapodás megfogalmazása, melyben pártatlan harmadik fél segíti a megoldási javaslatok kidolgozását (Göncz – Wagner 2003: 8).

Az európai államok más államok példáira támaszkodhatnak, igaz, hogy így kialakulnak kisebb eltérések, mégis elmondható, hogy az egyes mediációs szisztémák sajátos karakterisztikával rendelkeznek.

A mediáció recepciója

A mediáció részben jogi, részben jogalkalmazási jelleggel bír, relevanciája, hogy leegyszerűsíti a jogalkalmazást. Közelebbről ez azt jelenti, hogy a mediációt igénybe vevő alanyok számára az anyagi és erkölcsi kockázat kevésbé jelentős, mint a jogalkalmazás hagyományos formái esetén. A deontológiai relevanciát támasztja alá azon tény, miszerint a közvetítői funkció erősebb erkölcsi töltettel rendelkezik, mint az átlagos jogalkalmazóé. A közvetítő funkció küldetése tehát inkább erkölcsi, kevésbé jogi. Többes felosztást lehet a szocioökonómiai relevancia tekintetében alkalmazni, mivel egyrészt társadalomközeli, mégis jogszerű problémamegoldásról van szó, másrészt ezen jogszerű társadalomközelség szélesebb teret enged a gazdasági és gazdaságossági megfontolások számára. A három releváns tényező együttesen helyeslő, igénylő együttes társadalmi hatást vált ki. A mediáció intézményének feltétele a három attribútum együttes megléte.

A mediáció előnyrendszere

Az egymással konfliktusban álló felek képesek felismerni a mediáció extrajudiciális megoldásának temporális, materiális és pacifikációs előnyeit. A temporális előnyrendszer azt jelenti, hogy időt lehet nyerni általa. Példaként említeném, hogy Magyarországon a polgári mediációs, így a gazdasági mediációs eljárások gyorsított eljárásban, mintegy négy hónapon belül befejeződnek. A materiális előnyrendszer az eljárás lényegi költségkímélő mivoltára utal. Itt példaként említem, hogy a közvetítő személy, azaz a mediátor díjazása Magyarországon szabad, akár piaci megállapodás tárgyát képezheti. A pacifikációs szempontrendszer előnye a konfliktusok elsimításában rejlik, mivel a felekben elégedettség és egyetértés

alakul ki, hiszen „win-win” szituációt érnek el. Ellentétben a bírósági eljárással, ahol a döntéssel egy ún. „win-lost” szituáció alakul ki.

Sokszor azonban a mediáció maga nem elegendő, ki kell, hogy egészüljön egy ún. elterelési folyamattal is, vagy akár a két eset kombinált alkalmazásával. Belgiumban például a mediációt a közvetítő facilitálja, tehát elősegíti a konfliktusban álló felek érdekeinek egymás irányába történő közelítését.

Az intézmény maga az ősközösségi vélt állapotokhoz nyúlik vissza, amely állapot mégis a 21. században újra és újra új arculattal jelenik meg. Olyan tehát, mint valamely új institúció, ugyanakkor írott és íratlan normáit tekintve egyes elemei mégis tükrözik a korábbi idők társas együttélési formáit, társadalmi normarendszerét. Létezett egy *compositio* nevű intézmény, amikor is lehetőségként funkcionált az a szabály, miszerint a sértett fél nem tárta a közösség elé a sérelmét, vagy ha meg is tette, nem kérte közösségi ítélet meghozatalát, hanem megelégedett azzal, hogy a kára megtérült.

Ősi mediatív elem az Ószövetségben, amikor József Benjámin közvetítésével békül ki a korábban az életére törő testvéreivel. Hasonló ősi elem, amikor Bölcs Jonatán közbenjárására Joachim uralkodó megbocsát Joélnak.

A közvetítés egy olyan speciális konfliktuskezelő, konfliktust feloldó módszer, amelynek lényegi kritériuma, hogy két „ellenérdekű” fél vitájában közös beleegyezésükkel egy semleges harmadik fél, a közvetítő, azaz a mediátor jár el. A problémamegoldó folyamat kerete tisztázza a konfliktus természetét, és segítséget nyújt abban, hogy mind a két érintett fél számára kielégítő megoldás szülessen. A mediáció maga nem feltétlenül tekinthető jogi szempontból kötelező eljárási rendnek, illetve egyes esetekben nem jelent jogszabályban meghatározott speciális formát. Érdekessége, hogy a mediátor nem tetszeleg döntőbírói szerepkörben, sokkal inkább „játékvezető-vitavezető”-ként lép fel, hiszen a felek közötti egyeztetésre kell helyezni a hangsúlyt. Ezért aztán az üzleti, kereskedelmi és pénzügyi világ talán legelőnyösebb vitarendezési technikája, mivel képes fenntartani a kiépített kapcsolatrendszer, biztosítani a felek jó hírvének megőrzését, valamint a gyors és rendkívül hatékony döntéshozatalt. A mediáció kifejezés eredeti jelentése: középen állás, közbenjárás, egyeztetés, közvetítés, békéltetés. Főbb elemei az ún. felek közti egyeztetést elősegítő technikák alkalmazására, a probléma konkrét megfogalmazására, az álláspontok egymáshoz történő közelítésére vonatkoznak. A mediáció során további lépésekre osztódik az egyeztetési folyamat, amelynek során az empátikus kommunikáció kifejlődése és fejlesztése kerül előtérbe. Az eljárás tehát alternatív megoldásokat keres, egy új közös cél kialakítására ösztönöz úgy, hogy megakadályozza a felek közötti bizalmatlanság kialakulását, a tudati állapot beszűkülését, valamint a merev attitűdök kifejlődését.

A gazdasági mediáció

A gazdasági mediáció cégek közötti, valamint cégen belüli nézeteltérések, üzleti konfliktusok megoldására alkalmazott új típusú megoldási lehetőség. Alkalmazását az a felismerés szorgalmazza, hogy a legtöbb konfliktus mögött vállalati, gazdasági, személyes érdekek húzódnak meg. A lehetőségek tárháza szinte határtalan, amennyiben idejekorán lehetőség van az elemzésre, valamint az érdekeknek megfelelően kedvező költségfeltételekkel és időintervallumon belül a konfliktusok megoldhatók. A gazdasági területen fő alkalmazási esetkör az egyes szervezeti osztályok közötti, az üzemi tanács és az ügyvezetés közötti, valamint az interkulturális problémák, továbbá idetartoznak a projektekhez kapcsolódó, valamint a vállalategyesítéshez, befolyásszerzéshez, átszervezéshez és megszűnéshez fűződő, azokkal kapcsolatban felmerülő konkrét problémák. A vállalkozói szféra van leginkább tudatában annak, hogy egy ilyen jellegű probléma milyen gyorsan komoly jogvitává fejlődhet. A rendes bírósági eljárás során a konfliktussal kapcsolatban hozott döntés felelősségét a bíróra ruházzák át, valamint igénybe vesznek ügyvédek, ami gyakran megakadályozza a tényleges szembesülést, a mélyben meghúzódó és a vitát ténylegesen kiváltó konfliktusok felismerését. Tekintettel arra, hogy a konfliktus tartós rendezéséhez csak a személyes érdekek kielégítése által juthatunk el, egyre több gazdasági társaság észleli és veszi igénybe a gazdasági mediációt vitáik megoldása érdekében.

Társadalmi szempontból sajnos az élet arra tanít, hogy meg kell védeni magunkat, amennyiben „bántás” ér bennünket, a gyenge pontokat tudni kell eltitkolni, és arra, hogy a legjobb védekezés mindenkor a támadás. A gazdasági életben a mediáció és a további jogágakhoz kötődő mediáció is arra a megközelítésre inspirál bennünket, hogy a nézeteltérések megoldása érdekében igenis együtt kell működni, az erőinket a kiegyezésre kell koncentrálni, helyett, hogy a sérelmeken rágódnánk. Tudjuk, hogy viták mindig is voltak és lesznek, ilyenkor a feleknek célszerű keresni egy megértő társat, aki meghallgatja őket, aki képes a feszültség enyhítésére, és néha arra is, hogy a konfliktus megoldásához közelebb kerüljenek. A mediátor feladata a problémamegoldó folyamat keretében a konfliktus természetének tisztázása, olyan megoldások megtalálása, amelyek mindkét érintett fél számára kielégítőek. Elősegíti tehát a kölcsönösen elfogadható megoldások megtalálását és kidolgozását, miközben a döntés joga és felelőssége a mediációs eljárásban részt vevő felek kezében marad. A mediáció merít a szociálpszichológiai, a pszichoterápiai és kommunikációelméleti eredményekből azáltal, hogy különböző csoporttapasztalatokkal rendelkező szakemberek közvetítenek különböző felek és csoportok között. A folyamat mode-

rálása és facilitációja úgy zajlik, hogy a párbeszéd létrejöttének elősegítése a cél, az arra való törekvés, hogy a felekben a megoldás elérése iránti igény kerekedjen felül, ahelyett, hogy egymást kirekesztenék. A folyamat aktívan strukturált, épít a felek kooperációs és empatikus készségének, problémamegoldó képességének fokozására úgy, hogy megakadályozza a merev attitűdök kialakulását, erősíti a tartós megegyezést és elősegíti a megállapodás megtartását. A résztvevők mindegyike a saját álláspontját képviseli az eljárás során, azonban csak olyan lépések születhetnek, amelyek minden résztvevő szempontját megjelenítik.

A mediáció gyakorlásához szükséges feltételrendszer

Az adott konfliktust kiváltó kérdéseknek alkalmasaknak kell lenniük arra, hogy megvitatható formát öltsenek. Pontosán le kell tudni szögezni, világossá kell tenni a közvetítőnek az orvoslásra alkalmas eljárások körét. Zárójelben jegyzem meg, hogy bizonyos problémák, mint a függőségek, a súlyos diszkrimináció, nem feltétlenül mediálhatók, már csak a hatalmi különbség és a pszichológiai, pszichiátriai háttér fennállása miatt sem. A mediációnál fontos tényező, hogy a felek egymással kölcsönösen függő viszonyrendszerben álljanak, és mindketten elegendő és hasonló szintű befolyással, valamint hatalommal rendelkezzenek. A megoldáshoz azonban nélkülözhetetlen egyfajta „sürgető nyomás”, amely hatására a résztvevők a mediációt folyamatosan, önkéntesen vállalják. Feltételezi az eljárás azt is, hogy a felek a mediációt adott esetben a számukra legideálisabb megoldásnak tartásuk, ha a vitás kérdés meg tárgyalható, akkor alkalmassá válik a mediációra. A legtöbb vitás helyzetben a felek képesek egymással közvetlenül megállapodást kötni – ez a megbeszélés fázisa, ebben az esetben nincs szükség mediációra. A kiélezett konfliktusoknál azonban gyakori jelenség, hogy egyedi panaszokat nem tudnak megtárgyalni a felek egymással. A problémák összefügghetnek viselkedéssel, dolgokkal, pénzügyi kérdésekkel, lehetnek olyanok, amelyek önerőből rendezhetőek, de olyanok is, amelyekkel mindkét fél foglalkozni kíván. Felmerülhet továbbá a mediáció olyan kérdések rendezésekor, amikor szakértői minőségű eljárásra nincs szükség.

A mediációs eljárás természete³

A mediációs eljárás legfontosabb jellemzője, hogy szigorúan önkéntes folyamat, és a konfliktusban érintett valamennyi félnek ki kell nyilvánítania az akaratát arra nézve, hogy a folyamatban önként és szabadon vesz részt. Ez ellentétes a bírósági perrel, ahol nem szükséges minden szereplő önkéntessége. A mediáció mindamellett egy bizonyos szituációra korlátozódik, hiszen a konfliktus lefolyásának szakaszai közül csupán a vita és a polarizáció fázisában alkalmas arra, hogy igénybe vegyék a közvetítést. A konfliktus (eszkalálódott versengés) lefolyásának természetes szakaszai öt részre bonthatók:

A *vita* szakaszában a felek képesek felismerni, hogy problémával kerültek szembe, ezért aztán még arra is képesek, hogy a megoldás reményében éljenek a mediáció adta lehetőségekkel.

A *polarizációs* szakaszban egyértelműen és határozottan kibontakozik a konfliktus, a felek rádöbbennek arra, hogy önerőből már nem képesek a vitás helyzet megoldására, ugyanakkor tudják, hogy nem várhatják meg azt a pontot, amikor a kettőjük közti feszültség teljesen elszeparálja őket, és a kommunikáció ellehetetlenül.

A *jelzés* szakaszában már érzékelhető a konfliktus a felek között, de ekkor még képesek közvetlen tárgyalás útján megoldani a problémáikat.

A *szegregáció* fázisa a felek olyan szintű eltávolodása, amikor a kommunikáció már képtelenné válik, vagy hiányzik az arra való hajlandóság.

A *destrukció* fázisában pedig már annyira elmérgesedik a helyzet, hogy a felek akár egymás ellen is fordulhatnak. A végső szakasz azután a kimerülés szakasza.

A szociálpszichológiai tényező magyarázza azt, hogy a sikeres mediáció alapja az empátia, amely mind a mediátor, mind pedig a meditációban részt vevő felek részéről előfeltétel. A konfliktuslezáró egyezség ugyanis csak akkor jöhet létre, ha a felek képessé és hajlandóvá válnak egymás meghallgatására, el tudják fogadni egymás érveit, és képesek elismerni egymás érdekeinek jogosságát. A többszereplős konfliktusok közötti sikeres kommunikáció alapfeltétele tehát az empátia. Ha ugyanis az egyén saját érdeke veszélybe kerül, márpedig a konfliktus félelmet és feszültséget szül, akkor ezek növekedésével gyengül az empátiára való esély, a felek nem a másik fél problémájára, hanem a saját érdeket képviselő kommunikációjukra ügyelnek. Ilyenkor sajnos képtelenek arra, hogy nyitottak és elfogadóak legyenek

3 Sipos (2009).

a másik problémái iránt. Az is probléma lehet, hogy érdeksérelme esetén a másik fél a megbántódottság, a csalódottság és a fájdalom pillanataiban megértésre vágyik, és arra, hogy ne rombolják tovább az érzésvilágát, és neki adjanak igazat. Ezt a szerepet képes betölteni egy ügyvéd, mert az ügyvéd szövetséges, a mediátor azonban nem, mivel neki pártatlannak kell lennie. Az ügyvéd ígéri, hogy az ügyfele igazáért mindent megtesz, harcol, a mediátor azonban arra ébreszti rá, hogy nem létezik egyetlen igazság, az élet nem fehér és fekete. A mediáció irányt mutat, hogy két élményvilágról, két különböző látásmódról, két érdekhalmazról van szó, és mindkettő egyszerre lehet érvényes és jogszerű. A mediátor feladata az, hogy rámutasson, a konfliktusba került felek valamennyien felelősek, nem azt kell boncolgatni, ki a vétkes, hanem arra kell törekedni, hogy megértsék: a probléma kialakulásában mindkét félnek szerepe volt. A lelkiileg megviselt ember azonban nem akar azon gondolkozni, hogy ő is felelős azért, hogy megoldódjon a probléma, ezért nincs szüksége arra, hogy más józanul rámutasson erre a tényre. Ezért van szükség időre és gondolkodásbeli rugalmasságra ahhoz, hogy az egyénben kialakuljon az igény arra nézve, hogy egy kívülálló, pártatlan segítő új szempontot kínáljon a megoldáshoz. Sajnálatos tény, hogy a felek a pártatlanságot még bírósági képviselőtől sem képesek elfogadni, csak a saját igazukat keresik, és várják a maguk részére a kedvező elbírálást. A bírósági eljárás során azonban egyidejűleg mindkét fél nem győzhet. Ez még egyezség esetén is így van, hiszen a felperes „lejjebb adja az igényét”. A vesztes felek a pártatlanságot nem képesek értékelni, és gyakran elfogultságot jelentenek be. Társadalmi okból magyarázat az általános bizalmatlanság fennállása, az emberek nem hisznek az igazságosságban, abban, hogy méltányos társadalmi rendben élnek, ez magyarázza az alacsonyabb szintű felelősségtudatot. Mivel a mediáció alapvetően a megegyezésre épít, az együttműködést helyezi előtérbe, ezért jellemzője, hogy bizalmat kell előlegezni a másik félnek, és abban is bízni kell, hogy ő is képessé válik a megegyezésre, és betartja a majdani megállapodást. Az emberek érdekérvényesítő képessége Magyarországon meglehetősen gyengének tekinthető. Ez azért is probléma, mert a mediációnál szükséges, hogy az emberek felismerjék a saját érdekeiket, higgyenek abban, hogy meg tudják védeni azokat, és felismerjék annak a lehetőségét, hogy képesek irányítani a sorsukat. Az érdekérvényesítő képesség azonban nem azonos az agresszióval, mások érdekeinek sárba tiprásával. A mediáció során figyelembe kell venni és tiszteletben kell tartani, valamint jogosnak kell elismernünk mások érdekeit is. A bizalmatlan, érdekeit féltő és egyúttal azt fel nem vállaló ember számára a bizalmat előlegező ellenérdekű féllel való együttműködés nem vonzó. Mivel az eredményért meg kell küzdeni, nehéz bizalmat szavazni egy előzetesen nem látható nyertes-nyertes eredménynek. Ezért van az, hogy a felek gyakran játszmáznak, gátol-

ják az együttműködést, leélik életüket a „tanult tehetetlenségben”. Pszichológiai szempontból bízunk kell abban a szemléletben, hogy képesek lehetünk önállóan is megoldani, csupán irányítás segítségével a problémáinkat, bizalommal lehetünk a másik fél együttműködési szándékát illetően. A mediátorhoz fordulásnak abban a szemléletben kell gyökereznie, hogy a problémáinkért mi magunk is felelősek vagyunk, és fel kell ismernünk, hogy a másik fél érdekei legalább olyan fontosak, mint a sajátunk, és a saját problémáink, konfliktusaink feloldása nemcsak jogunk, hanem kötelezettségünk is. Carl Rogers, a humanisztikus pszichológia atyjának nevéhez fűződik a személyiségfejlődés állomásainak meghatározása. A mediációhoz egyfajta érettség, értett személyiség szükséges, mint létfeltétel, hogy megfelelő eszközként funkcionáljon a személyiség a konfliktuskezelésben. Ugyanis ha felismerjük, hogy a probléma kialakulásáért felelősek vagyunk, akkor annak megoldásáért is felelősséget kell vállalnunk. Magyarországon a vitás helyzetek leggyakoribb megoldása a terelés, az elkerülés, valamint a kilépés. Lovas Zsuzsa pszichológus szerint Magyarországon ma még szégyen segítséget kérni, ha nem vagyunk képesek megbirkózni a problémáinkkal. Inkább titkolózunk, mint hogy mások elé tárnánk gondjainkat, nehézségeinket, ez pedig csak tetőzi a bizalmatlanságot, és további előítéleteket szül. Mivel az emberek között egyre gyakoribb a kölcsönös bizalmatlanság, félnek az együttműködéstől, járatlanok a közös problémamegoldásban, hiányzik belőlük a konfliktuskezelés kultúrája, leértékelik saját hatékonyságukat, ezért képtelenek felvállalni az életük irányítását, inkább bíznak a sikeres bírósági eljárásban, az idő gyógyító erejében, mintsem felvállalnák a közvetítést (Lovas – Neszményi 2002: 175–190).

A mediációs ülés házirendje

A mediációs ülés folyamatának alapja, hogy csak a felek külön-külön álló, egybehangzó nyilatkozatát követően, a mediátorral való megállapodás után lehet megkezdeni. A felek az eljárás költségeit közösen viselik, és rögzítik a mediátor díjazását. Amennyiben az eljárás már bírói szakba jutott, a felek az ülés időszakára a per szüneteltetését kérik. Az eljárás megkezdésekor célszerű a feleket külön-külön előkészítő ülésen pontosan tájékoztatni, és felmérni a konfliktus részleteit. Az ülés helyszínére ideális egy semleges, nyugodt, tágas helyiség. Az ülés időpontját előzetesen le kell egyeztetni, és a feleket arra kell kötelezni, hogy vállalják a megjelenést. Az ülésre a felek kivételes esetben segítőt lehet hívhatnak, akikkel a szünetben tárgyalhatnak. A mediátor akár négy szemközt is tárgyalhat „külön ülés” során a felekkel. A feleknek be kell tartaniuk az elvárható, normális emberi és erkölcsi magatartási szabályokat. Az

ülésen nem használható kép- vagy hangrögzítés, és egyéb számítástechnikai eszközök használata sem engedélyezett. A mediátornak figyelnie kell arra, hogy az egyezséget a hatályos jogszabályrendszernek megfelelően alakítsák ki és szövegezzék meg. Az ülés közben folyamatosan jegyzetel a mediátor, amivel hozzájárul a megállapodás pontos megszövegezéséhez. A felek a megállapodást kölcsönösen elolvassák, a hibákat javíttatják, együttműködve kiegészítik, a végleges szöveget dokumentumba foglalják, majd aláírásukkal tanúsítják kötelezettségvállalásukat. Sajátosságként merül fel az az eset, amikor a felek nem tudnak, nem képesek, vagy nem is akarnak egy térben lenni – ebben az esetben a mediátor a feleket az ülésre felváltva hívja be. Ez az ún. „sétáló mediáció”, időigényesebb és kevésbé költséghatékony megoldási mód.

A mediáció főbb elemei

A mediáció során a mediátor egyezkedést segítő technikákat alkalmaz, megfogalmazza a problémát, közelíti az álláspontokat, lépésekre bontja az egyezkedési folyamatot, fejleszti az empátikus kommunikációt, alternatív megoldást keres, közös célt alakít ki, és megakadályozza a beszűkülést, a bizalmatlanságot és a merev attitűdök kialakulását. Érdemes tehát mediációs eljárást igénybe venni, ha a felek tárgyalni kívánnak, de nincs köztük kommunikáció, amennyiben szeretnék megőrizni vagy helyreállítani személyes kapcsolatukat legalább a korábbi szinten. Abban az esetben is, hogyha gyors megoldást keresnek, fontos számukra az időtényező, a gyors egyezségre jutás. Zárt tárgyalást szeretnének, ahol az ügyről a feleken és a mediátoron kívül más nem szerezhet tudomást, mivel a mediáció zárt ajtók mögött zajlik. A bizalmas légkör és a titoktartás tehát szempontként funkcionál, hiszen az életben – s a gazdasági életben különösen – gyakori lehet az adott ügy diszkrét és kényes jellege, fennállhat egy vagy több érdekelt fél hírnevének sérülése. Amennyiben fontos a felek számára a kontroll, azaz azon tény, hogy ők maradjanak az ügy urai és ne történjen semmilyen olyan esemény, amelyhez nem járulnának hozzá. Érdemes igénybe venni a mediációt, ha a bírósági győzelem esélye kétséges, valamint ha a felek között nincs nagyfokú erőbeni egyenlőtlenség, így vagyoni, műveltségi, befolyásbeli különbség. Amennyiben a felek maguk kívánják meghatározni a köztük folyó vita kimenetelét ahelyett, hogy a döntést bírói kézbe adnák, és tartanak a pereskedéstől, a jogi küzdelemtől, úgy célszerű lehetőség a vitarendezés alkalmazására. Az eljárás előnye továbbá a közös akaratból meghozott egyezés, amely a végrehajtásban való önkéntes részvételt indukálja.

A jogi szabályozás kialakulása

Magyarországon a polgári és kereskedelmi ügyekben alkalmazandó közvetítői eljárásról szóló 2002. évi LV. törvény 2003. március 17-én lépett hatályba. A törvény célja a polgári jogviták, személyi és vagyoni ügyek bíróságon kívüli rendezésének elősegítése olyan esetekben, amikor a felek rendelkezési jogát törvény nem korlátozza. Az adott jogszabály meghatározza a közvetítői eljárás általános szabályait, körülírja a szolgáltatásokat, a feltételrendszert, a polgári és kereskedelmi területet érintő mediációs eljárások körét, valamint a peres eljárást megelőző vagy felváltó, ezekhez kapcsolódó esetköröket. A törvény az önkéntes mediáció fogalmát tartalmazza, azaz úgy definiálja, hogy önkéntes folyamatként független, harmadik személy segítségével a feleket a kölcsönösen elfogadható egyezség létrehozására ösztönzi. A felek maguk alakítják a folyamatot, keresik a megoldást. A mediátor katalizátorként funkcionál, meggyőzésre ösztönöz, és nem a múlt eseményeit vagy a pozíciókat tartja szem előtt, feladata a folyamat irányítása és a felek segítése abban, hogy érdekeiket és szükségleteiket meg tudják határozni. A gazdasági ügyekben jelenik meg a *kötelezően választható mediáció*, ugyanis a peres eljárás kezdeményezése előtt meg kell kísérelniük a feleknek valamely alternatív vitarendezési eszköz alkalmazását. Ez a rendezés irányulhat a közvetítői eljárásra, vagy jelenthet választott bírósági eljárást, arbitrációt. A hatályos Pp. 121. A §-a értelmében szükséges a felek által felvett jegyzőkönyv a vita rendezésének megkísérléséről. Ez a jogszabályhely teszi lehetővé, hogy ennek hiányában a keresetlevelet idézés kibocsátása nélkül el lehet utasítani. A 2014. március 15. napján hatályba lépő 2013. évi V. törvény, az új Polgári Törvénykönyv lehetővé teszi családjogi ügyekben az önkéntes mediációt, a szülői felügyelet gyakorlását érintő és a kapcsolattartási perekben a kötelező mediációt. Ez úgy valósul meg, hogy a bíró a peres eljárást felfüggeszti, a feleknek pedig két hónapon belül igazolniuk kell, hogy megjelentek a mediátor előtt és megkísérelték a közvetítői eljárást.⁴

Szót kívánok ejteni a bírósági közvetítéssel megvalósuló vitarendezésről, amely a *bírósági mediáció*. A bírósági közvetítés segítséget nyújt az eljárás megindulásakor, és alatta is lehetővé teszi, hogy a felek per helyett párbeszéd útján jussanak egyezségekre. A bírósági közvetítő a feleket abban segíti, hogy problémájuk-

⁴ A mediáció a társadalom választása, Konferencia Aix-en-Provence-ban (2013. 07. 02.–2013. 07. 06.)

Forrás: http://birosag.hu/sites/default/files/allomanyok/mediacio/aix_en_prov_beszamolo_2013_legvegleges_jav_1.pdf (letöltés dátuma: 2014. március 07.).

ra maguk találjanak megoldást, amely által mindkét fél nyerhet. Ez a megegyezés növeli a bizalmat, javítja az emberi kapcsolatot. A bírósági közvetítői eljárás ingyenes, és kuriózuma, hogy a bírósági közvetítővel való vitarendezés során nincs bizonyítási eljárás, ezért csökken a perköltség, a felek a megegyezésnek köszönhetően pedig illetékkedvezményben részesülnek. A feleknek nem származik hátrányuk abból, ha nem sikerül megegyezésre jutniuk a közvetítői eljárásban, hiszen a peres eljárás folytatódik, és a jogvita eldöntésre kerül. Zárójelben jegyzem meg, hogy a peres eljárás folytatását a felek is kérhetik.

A polgári és kereskedelmi ügyekben végzett közvetítés egyes szempontjairól szóló 2008. május 21-i 2008/52/EK európai parlamenti és tanácsi irányelv célja, hogy elősegítse a jogviták alternatív rendezéséhez történő hozzáférés megkönnyítését, a jogviták egyezséggel történő rendezését, ösztönözze a közvetítés igénybevételét, és biztosítsa a bírósági eljárás és a közvetítés közötti kiegyensúlyozott kapcsolatot. Az irányelv 6. cikk (3) bekezdése értelmében az illetékes hatóságok hatáskörrel rendelkeznek olyan kérelmek befogadására, amelyek a közvetítés eredményeképpen létrejött írásbeli megállapodás tartalmát végrehajthatóvá nyilvánítják.

A mediáció megvalósulása a büntetőjogban az ENSZ, az Európa Tanács, illetve az Európai Unió ösztönzésére jött létre. Magyarországon a mediáció jogszabályi hátterét a büntetőeljárásról szóló 1998. évi XIX. törvény 221/A. §-a, valamint a büntetőügyekben alkalmazható közvetítői tevékenységről szóló 2006. évi CXXIII. törvény biztosítja. Nemzetközi szinten az ENSZ X. kongresszusa határozta meg 1999-ben a resztoratív igazságszolgáltatás célkitűzését. A resztoratív programok és eljárások szerepét 2005-ben XI. kongresszusán a bangkoki deklarációval hangsúlyozta az ENSZ (Görgényi 2006: 61). Az Európai Unió Tanácsának 2001/220/IB. sz. 2001. március 15-i kerethatározata szól az áldozatok büntetőeljárásban elfoglalt státuszáról (Somogyi 2011).

A Tanács 2004/80/EK (2004. április 29.) irányelve (a továbbiakban: 2004/80/EK irányelv) a bűncselekmények áldozatainak kárenyhítéséről szól, valamint az emberkereskedelmet érintő irányelv is idesorolható, amely kiemelten a büntetőeljárás előtti, alatti és utáni támogatást, az azonosítási mechanizmus szükségességét, valamint a különleges szükségletek figyelembevételét emeli ki.

Az Európai Parlament és a Tanács 2012/29/EU irányelve (2012. október 25.) a bűncselekmények áldozatainak jogaira, támogatására és védelmére vonatkozó minimumszabályok megállapításáról és a 2001/220/IB tanácsi kerethatározat felváltásáról szóló aktus 2012. november 15-én történő hatálybalépéséig állt fenn. A Tanács 2001/220/IB számú kerethatározata szolt tehát a büntetőeljárásban a sérített jogállásáról, amelyet az áldozatsegítésre vonatkozó, az Európai Parlament és a Tanács által kibo-

csátott 2012/29/EU Irányelv⁵ váltott fel 30. cikkében azzal a feltétellel, hogy az elfogadásban részt vevő tagállamok esetében a felváltás kötelező, a nemzeti jogba történő átültetéssel kapcsolatosan e rendelkezés a tagállamok határidővel kapcsolatos kötelezettségét nem érinti.

Idetartozik továbbá a Tanács 2004/80/EK irányelve a bűncselekmények áldozatainak kompenzációjáról, az Európai Parlament és a Tanács 2011/36/EU irányelve (2011. április 5.) az emberkereskedelem megelőzéséről és az ellene folytatott küzdelemről, az áldozatok védelméről, valamint a 2002/629/IB tanácsi kerethatározat felváltásáról.

A 2001/220/IB kerethatározat által elért szinttől való továbblépés érdekében a magyar EU-elnökség időtartama alatt kidolgozásra került az úgynevezett *Budapest Ütemterv*, amelyet 2011. június 10-i ülésén fogadott el az Európai Unió Bel- és Igazságügyi Tanácsa. A dokumentum hatékony és magas színvonalú áldozatsegítő rendszer felépítéséhez nyújt útmutatást és szab irányvonalat az Európai Unió Tanácsa részére. Az ütemterv elkészítése során az áldozatvédelmi rendszer hazai és európai szintű problémáit, hiányosságait feltárták, valamint az Európai Unió intézményeinek, a hazai és nemzetközi civil szervezeteknek a megoldásául szolgáló javaslatait is figyelembe vették. Az általános elvek mellett konkrét intézkedési javaslatok kidolgozására is sor került. A *Budapest Ütemterv* a 2001/220/IB kerethatározat felváltására a bűncselekmények sértettjeinek támogatására, védelmére és jogaira vonatkozó, kibővített tartalmú, minimumszabályok megállapításáról szóló irányelvtervezet megalkotását kezdeményezte. A tervezet jelentősen bővítette az áldozatok büntetőeljárásbeli jogait, az áldozatnak nyújtott szolgáltatásokat pedig kiterjeszteni kívánja az érzelmi és pszichológiai támogatásokra is. Kiemelt szempontként kezeli az ún. speciális áldozati csoportok – a gyermekek, a fogyatékkal élő személyek, a szexuális erőszak és az emberkereskedelem áldozatai – szükségleteinek meghatározását, az elszenvedett bűncselekmény típusát, továbbá a személyhez kötődő jellemzők alapján rendeli minősíteni. Feladatként tűzte ki az áldozatokkal kapcsolatba kerülő szakemberek képzési követelményeire vonatkozó feltételrendszer megteremtését is. Az új irányelv (Az Európai Parlament és a Tanács által kibocsátott 2012/29/EU Irányelv) implementálására történő felkészülés fontos szakmai kihívás.⁶

5 2012/29/EU Irányelv a bűncselekmények áldozatainak jogaira, támogatására és védelmére vonatkozó minimumszabályok megállapításáról és a 2001/220/IB tanácsi kerethatározat felváltásáról.

6 A Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium Igazságügyi Szolgálat 2011. évi beszámolója. Forrás: <http://kih.gov.hu/documents/10179/16078/K%C3%B6zigazgat%C3%A1si%20%C3%A9s%20Igazs%C3%A1g%C3%BCgyi%20Miniszt%C3%A9rium%20Igazs%C3%A1g%C3%BCgyi%20Szolg%C3%A1lata%202011.%C3%A9vi%20besz%C3%A1mol%C3%B3ja> (letölt. dátuma: 2014. március 07.).

Az Európa Tanács R(92.) 16. számú, valamint az Európa Tanács R(2000.) 22. számú ajánlása fogalmaz meg a közösségi szankciók típusaira és tartalmára vonatkozóan minimum-szabályrendszert. A büntetőügyekre vonatkozó mediációt az Európa Tanács Miniszteri Bizottságának R(99.) 19. számú ajánlása tartalmazza. Ezen ajánlás kedvezőbb, magasabb szintű végrehajtását szolgálja a 2007-ben az Európa Tanács által elfogadott „Írányelvek a büntetőügyekben történő mediációra vonatkozó hatályos ajánlás hatékonyabb végrehajtására” című dokumentum. Az Igazságszolgáltatás Hatékonyságáért Küzdő Európai Bizottság (CEPEJ) ajánlásai 2007-ben a hatékonyabb irányelvek alkalmazására törekednek a büntetőügyi mediáció, a családjogi mediáció, valamint a közigazgatási ügyekben alkalmazható alternatív konfliktuskezelés területén. Annyit kívánok még megjegyezni, hogy Magyarországon a közvetítői eljárás alapjait a 2002. évi LV. törvény, valamint a 2006. évi LI. törvény teremtette meg polgári és büntető tekintetben, módosítva a büntetőeljárást, bevezetve a közvetítést, változtatva az anyagi jogi kódex szabályrendszerén, amelyet a tevékeny megbánás intézményével bővítettek ki. A büntetőügyekben alkalmazható közvetítői tevékenységről szóló 2006. évi CXXIII. törvény 2007. január 1-jén lépett hatályba (Somogyi 2009).

A mediáció narratívái⁷

Bush és Folger (1994, 2005) a mediációt megközelítési szempontból elégedettségi, társadalomigazságossági, transzformatív, valamint elnyomási narratívaként értelmezi. Az elégedettség narratívája (*Satisfaction Story*) értelmében az interperszonális viták és konfliktusok során keletkező humánszükséglet-kielégítés, valamint a fájdalom és a szenvedés csökkentésének eszköze. Jellemzője a rugalmasság, az informalitás és a konszenzualitás. A társadalmi igazságosság narratívája (*Social Justice Story*) lényegében az egyének közös érdekek köré szervezését és mint hatékony eszközt látja a mediáció lényegi vonásaként. Hatékonynak tartja egy erősebb, összetartóbb közösségbe szerveződés, szervezetrendszer, intézmények létrehozására. A közösségteremtő és szervező funkciót emelik ki mindamellett, hogy ezáltal növeli az önsegítést, az alulról szerveződő közösségi struktúrák létrejöttét. A transzformáció narratívája (*Transformation Story*), szemben a konvencionális definiálással, kivételes lehetőségként szemléli a mediációt, alkalmasnak tartva arra, hogy a konfliktusok együttműködéssé alakuljanak, a gondolkodás-

⁷ Ferenci (2012).

mód megváltozzon, így könnyebb legyen a helyzetekkel történő megbirkózás, valamint a felmerülő különbözőségek áthidalása. Az átalakulást az ún. „képessé tétel” (*empowerment*), valamint a „felismerés” (*recognition*) jelenti. A mediáció ígérete abban rejlik, hogy képes megváltoztatni a konfliktus érintettjeinek interakcióit. Az elnyomás narratívája figyelmeztet az eljárási veszélyekre, az óvatosság és a félelem szükségszerűségére (*Oppression Story*). Kérdéses, hogy hivatalos jogi procedura működhet-e költséghatékony és praktikus intézményként, felnagyítja-e az eljárásbeli és dologi szabályozást, az erőviszonyok egyenlőtlenségét. A magánjellegű és informális aspektus okán pedig a mediátor a vita kontrollálásakor rendelkezik-e szélesebb körű stratégiai hatalommal, és enged-e szabad teret szabadságának. Kérdésként merül fel, hogy megnöveli-e az állami kontrollt, és nyomásgyakorlás, valamint manipuláció segítségével igazságtalanul hátrányosabb pozícióba juttatja-e a már eleve hátrányos helyzetben lévőket.

A mediáció elfogadtatásához biztosítani kell a meghallgatás képességét, hangsúlyozni kell az önkénsséget. Fel kell ajánlani egy semleges harmadik fél részvételét, biztosítva a mediáció bizalmas voltát. Hangsúlyozni kell a „saját” döntés jelentőségét, a „saját” időgazdálkodás lehetőségét. Biztosítani kell a feleket arról, hogy amennyiben nem születne az ügyükben megállapodás, még mindig fordulhatnak bírósághoz. Hangsúlyozni kell az idő- és költségtakarékosságot. Mindig meg kell fontolni, alkalmazható-e realitásvizsgálat, és mindig fel kell mérni, szóba jöhet-e valamilyen egyéb más megoldási mód.

Az emberek közötti és emberi közösségekben kialakuló feszültségek és viták sokszor konfliktusokat hívnak életre, melyek egy része jogi vitává válik. Kérdésként merül fel ilyenkor, milyen más útkeresés jöhet létre a bíróság előtti per alternatívájaként. A jogi útra terelődés esetén bizonyos konfliktustípusok jobban kezelhetők, hiszen mindkét fél számára elfogadható és racionálisan belátható ítélet születhet (Rottleuthner 1982, idézi Pokol 2002). A konfliktusmegoldási utak négy verziót mutatnak: közvetlen tárgyalást; harmadik fél bevonását, mint a tárgyalásos megegyezés közvetítője; a közvetítő felhatalmazását a vitában történő döntésre (választott bíró, arbitrátor); valamint a rendes bírói utat, az ítélezést. Formalizáltság szerinti megoldási módként e négy verzió vonalán haladva a konfliktusmegoldási utat jellemzi, hogy a megoldási út formalizáltsága egyre nő. Másrészt a felek kezéből egyre inkább kicsúszni látszik a vita megoldása, hiszen az külső harmadik fél kezébe kerül, a saját rendelkezési terület tehát kudarcot vallhat. Továbbá egyre inkább normaorientálttá válik a vita, azaz absztrakt normáknak megfelelő döntés születik, ellentétes irányban visszafelé haladva azonban a vita megoldása a konkrét érdek mérlegelése irányába mutat. A fenti tárgyalástól az ítélezési vonalon előrehaladva a tárgyalási pozí-

cióban a mérlegelés csökken, míg visszafelé a mérlegelés bővíthető, azaz a tárgyalási pozíciók terjedelme nőhet (Falke – Gessner 1982, idézi Pokol 2002).

A hatósági bírósági eljárásnál az időfaktor gyakran elhúzódást eredményez, és kommunikációs problémák alakulnak ki. Ez onnan ered, hogy a bíró az ügyfelek felett állva a hierarchia csúcsán helyezkedik el. Jellemző lehet a felek túlságos zárkózottsága vagy éppen nyíltsága, aminek köszönhetően elsiklanak a személyes problémák felett. A jogn kívüli kérdések nehezen tisztázhatóak, a tárgyalásvezetés pedig problémás, hiszen a bíró nem rendelkezik pszichológiai ismerettel.

Ezzel ellentétben a mediáció során az álláspontok kifejthetőek, egyeztethetőek, aminek következményeként csökken a kialakult feszültség. Az igazságszolgáltatás leterheltsége csökkenhet, az eljárás rugalmas és gyors határidőket biztosító lehet. A bírósági döntéseket nehéz érvényesíteni, addig a megállapodás önkéntes. A folyamatot a felek kontrollálhatják, és kölcsönösen előnyös megállapodás elérésére törekedhetnek. A nyugodtabb körülmények más megvilágításba helyezik a fennálló konfliktusokat, kevesebb a sérelem, a keserűség, a felekben kreatív energiák szabadulnak fel, elősegítve a kompromisszumos megoldás elérését.

A mediációval a felek tehát nem veszíthetnek semmit, alkalmazásával viszont csak nyerhetnek.

Az irodalom is alkalmaz mediáción alapuló konfliktuskezelési megoldásokat, Goethe Faust-ja, Madách Ádámja is küszködik a világgal, amelyben él, ahol embertársai élnek, és folyamatosan vívódik önmagával, hiszen az emberi személyiség legalapvetőbb mozgatórugója az ellentétek küzdelme és egysége. Az emberiséget érintő személyiségjegyeket vagy más tényezőket érintő konfliktusokat nem célszerű elkerülni, sokkal inkább arra kell törekedni, hogy megfelelő megoldást találjunk rájuk, az erre alkalmas egyik legjobb módszer pedig nem más, mint a mediáció (Vályi 2008).

Irodalomjegyzék

2012/29/EU Irányelv a bűncselekmények áldozatainak jogaira, támogatására és védelmére vonatkozó minimumszabályok megállapításáról és a 2001/220/IB tanácsi kerethatározat felváltásáról.

A Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium Igazságügyi Szolgálat 2011. évi beszámolója.

Forrás: <http://kih.gov.hu/documents/10179/16078/K%C3%B6zigazgat%C3%A1si%20%C3%A9s%20>

[Igazs%C3%A1g%C3%BCgyi%20Miniszt%C3%A9rium%20Igazs%C3%A1g%C3%BCgyi%20Szolg%C3%A1lata%202011.%C3%A9vi%20besz%C3%A1mol%C3%B3ja](http://www.birosag.hu/sites/default/files/allomanyok/mediacio/aix_en_prov_beszamolo_2013_legvegleges_jav_1.pdf) (letölt.: 2014. márc. 07.).

A mediáció a társadalom választása, Konferencia Aix-en-Provence-ban (2013. 07. 02.–2013. 07. 06.)

Forrás: http://birosag.hu/sites/default/files/allomanyok/mediacio/aix_en_prov_beszamolo_2013_legvegleges_jav_1.pdf (letöltés dátuma: 2014. március 07.).

Abaházy N. (2009): Mindent tudni akarok a mediációról 1. *Mentofaktúra, Filozófia és Coaching*, 1: 1–9.

Forrás: <http://www.mentofaktura.hu> (letöltés dátuma: 2014. március 07.).

Bárándy P. (2008): Közvetítői eljárás büntetőügyekben. In Kondorosi F. – Ligeti K. (szerk.): *Az európai büntetőjog kézikönyve*. Budapest: Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó. Budapest: Animula Kiadó, 681–682.

Barcy M. – Szamos E. (2002): „*Mediare necesse est*”: A mediáció technikái és társadalmi alkalmazása. Budapest: Animula Kiadó.

Bene E. (1984): *Emberi játszmák*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Bush, R. A. B. – Folger, P. J. (1994): The promise of mediation: Responding to conflict through empowerment and recognition. San Francisco: Jossey-Bass Inc. In Ferenci A.: A mediáció narratívái. Problémamegoldók-e a mediáció résztvevői? *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8: 118–129.

Gyekiczky T. (2010): A Mediációról mint a polgári és kereskedelmi jogviták bíróságon kívüli rendezésnek lehetőségéről. *Az Európai Unió mediációs irányelve a német és a magyar polgári eljárásjog tükrében*. Jog összehasonlító tanulmány. Budapest: Gondolat Kiadó.

Csécsei R. (2003): Szerződéses jogviták és mediáció. In Eörsi M. – Ábrahám Z. (szerk.): *Pereskedni rossz! Mediáció: A szelíd konfliktuskezelés*. Budapest: Minerva Kiadó, 67–87.

Eörsi M. – Ábrahám Z. (szerk.). (2003): *Pereskedni rossz! Mediáció: A szelíd konfliktuskezelés*. Budapest: Minerva Kiadó.

Ferenczi A. (2003): A mediáció csökkenti az erőszakot. Párkapcsolat. *Konfliktuskezelő Magazin*, 1–3: 31–33.

Ferenci A. (2012): A mediáció narratívái. Problémamegoldók-e a mediáció résztvevői? *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8: 118–129. Forrás: www.ofi.hu/tudastar/upsz-2012-7-8-teljes 118–129.o. (letöltés dátuma: 2014. március 07.).

Gajdó Á. (2007): Megtorlás helyett megbékélés. *Új Pedagógiai Szemle*, 4–5: 247–248.

- Göncz K. – Wagner K. (2003): Konfliktuskezelés és mediáció. In Eörsi M. – Ábrahám Z. (szerk.): *Pereskedni rossz! Mediáció: A szelíd konfliktuskezelés*. Budapest: Minerva Kiadó, 7–48.
- Görgényi I. (2006): *Kárjövátétel a büntetőjogban, mediáció a büntetőügyekben*. Budapest: HVG-Orac Lap- és Könyvkiadó Kft., 61.
- Herczog M. (1999): Problémamegoldás, konfliktuskezelés a gyermekvédelemben. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 7: 3–4. <http://www.lfi.hu/mediacio.html> (letöltés dátuma: 2014. március 07.).
- Janowsky S. – Nagyné Janowsky K. (2011): Mediáció: egy újszerű és ésszerű konfliktuskezelési eszköz. *Fejlesztő pedagógia*, 22(4): 240–256. Forrás: www.ofi.hu/tudastar/upsz-2012-7-8-teljes.
- Kardos F. – Ábrahám Z. (2003): Különélő szülő kapcsolattartása gyermekével – mediáció a legkisebbek védelmében. In Eörsi M. – Ábrahám Z. (szerk.): *Pereskedni rossz! Mediáció: A szelíd konfliktuskezelés*. Budapest: Minerva Kiadó, 131–149.
- Kardos F. (2002): Konfliktusfokozók. *Párkapcsolat*, 1(3–4): 3.
- Kengyel M. – Harsági V. (2009): *Európai polgári eljárásjog*. (Második, átdolgozott kiadás.) Budapest: Osiris kiadó.
- Kereszty É. (2003): Közvetítők az egészségügyben: az Egészségügyi Közvetítői Tanács. In Eörsi M. – Ábrahám Z. (szerk.): *Pereskedni rossz! Mediáció: A szelíd konfliktuskezelés*. Budapest: Minerva Kiadó, 150–174.
- Kisebbségi és Mediációs Intézet kiképzésének anyaga, 2005.
- Kutacs M. (2003): Törvény a mediációról, I–II. *Cég és Jog*, 3: 5–8, 4: 16–19.
- Lovas Zs. – Herczog M. (1999): *Mediáció, avagy a fájdalommentes konfliktuskezelés*. Budapest: Múzsák Kiadó.
- Lovas Zs. – Neményi E. (2002): Egyedül nem megy... In Herczog M. (szerk.): *Együtt vagy külön? Maradjunk együtt, vagy váljunk el?* Budapest: KJK KERSZÖV Kiadó, 175–190.
- Lovas Zs. (1999a): A mediáció. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 7(1): 13–17.
- Lovas Zs. (1999b): Családi mediáció. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 7(2): 2–4.
- Pokol B. (2002): A jog elkerülésének útjai. Mediáció, egyezségkötés. *Jogelméleti Szemle*, 1. Forrás: <http://jesz.ajk.elte.hu/pokol9.html> (letöltés dátuma: 2014. március 07.).
- Riskin, L. L. (1994): Mediator orientations, strategies and techniques. *Alternatives to the High Cost of Litigation*, 12(9): 111–114.

- Rottleuthner, H. (1978): Probleme der Beobachtung von Arbeitsgerichtsverfahren. In Hoffmann-Riem W. et al. (ed.): *Interaktion vor Gericht*. Baden-Baden, 109–115.
- Sajó A. (1982): A polgári per társadalmi funkciója. *Állam és Jogtudomány*, 25(2): 321–367.
- Sáriné Simkó Á. (szerk.) (2006): *A mediáció – A közvetítői tevékenység*. (2. kiadás.) Budapest: HVG – Orac Kft.
- Sipos T. (2009): A konfliktuskezelés és a mediáció ma Magyarországon, avagy: perkedelő perlekedők. *Könyvtári Figyelő*, 3: 422– 427.
- Somogyi M. (2011): A mediáció megvalósulása a büntetőjogban. *Glossa Iuridica – Bűnügyi Tanulmányok*, 2(1): 74–77. Forrás: www.glossaiuridicia.hu (letöltés dátuma: 2014. március 07.).
- Szekeres D. (2013): *Mediáció a gazdasági életben*. In *Ekonomické štúdie – teória a prax* (Gazdasági tanulmányok – elmélet és gyakorlat). International Research Institute s.r.o. Komárno, 83–89. Forrás: <http://www.irisro.org/gazdasagtan2013januar/index.html> (letöltés dátuma: 2014. március 07.).
- Szekeres D. (2012): A gazdasági mediációról. *Gazdaság és Jog*, 5: 11.
- Szekeres Diána(2011): Általános bevezetés a választottbíráskodás világába, betekintés a gazdasági mediáció alkalmazásába a lehetőségek és a szabályozás tükrében. Forrás: http://www.vmtt.org.rs/mtn2011/277_315_Szekeres_A.pdf (letöltés dátuma: 2014. március 07.)
- Szükségletek kifejezése és szerepe a mediációs eljárás során, Szervezeti Mediátor Műhely, 2012. április 19.
- Tóth-Szamosi A. – Szabóné Bánfalvi K. (2013): PPKE: Betegpanasz kezelése alternatív vitarendezéssel – a mediáció szerepe és alkalmazási környezete. *IME*, 12(1): 11–17.
- Turzó M. (2013): Önreflexió és mediáció. *Magyar Coacheszemle. Önreflexivitás*, 6: 28–30.
- Vályi G. (2008): *A konfliktuskezelés eszköze: a mediáció. A szociális segítség alapfeladatai*. NSZFI.

A Mind Map módszer alkalmazásának gyakorlata és tendenciái a jogi tárgyak oktatása kapcsán – a jog és a pedagógia kapcsolódási pontjai

A pedagógiai módszerek eszköztárában az alternatív oktatási módszerek elsősorban készségfejlesztő tárgyaknál jelennek meg a porosz típusú hagyományos magyar oktatási rendszerben. Külföldi tanulmányaim során tapasztaltam, hogy az oktatásban az alternatív módszereket elsősorban – mintegy pilot programként – nem a készségtárgyaknál, hanem szakirányhoz, szakterminológiához kapcsolódó és peremterületet érintő interdiszciplináris területeken alkalmazzák. Így tehát a gazdasági típusú és uniós jogi tárgyak esetében előtérbe helyezem az oktatás során a Mind Map, a gondolatterkép módszer alkalmazását. Teszem ezt a hallgatók gondolkozási struktúrájának megteremtése, lényeglátásának előtérbe helyezése, valamint az információcsere és a teammunkában történő együttműködés érdekében. Tapasztalataim alapján használatával a motiváció jelentős mértékű növekedése figyelhető meg, a tanulás készségének elsajátítása a szakhoz kötődő interdiszciplináris szemléletmód elsajátítását hívja életre.

A módszer az alábbi elvek szerint épül fel:

A tanítási folyamat és a tanár-diák viszony egészét érinti, kölcsönös együttműködésre és a tanár részéről facilitatori szerepkör alkalmazására sarkall. Ez az oktatásban nélkülözhetetlen, hiszen az együttműködő tanulás az iskola és a munka világának közös paradigmája.

A fogalomterkép ötletének tényleges megvalósítója Tony Buzan mellett Joseph D. Novak (1977), létrejötté pedig tényleges értelemben a konstruktivista pedagógiához köthető. Az eszköz célja annak

1 Főiskolai docens, PhD, Budapesti Gazdasági Főiskola Gazdálkodási Kar Zalaegerszeg; e-mail cím: szekeres.diana@pszfz.bgf.hu ; szekeres.diana@kkk.bgf.hu.

megvalósítása, hogy az új ismeretek maradandó elsajátításához elengedhetetlen, a már meglévő ismeretek halmazában grafikus ábrázolás segítségével sikerüljön adekvát rendszert alkotni, és a rendszerszemlélet segítségével a valós elsajátítandó vagy elsajátított ismeretrendszert tükrözni.

Az új ismeretek és a meglévő elsajátított, rögzült információk mellett az ok-okozati összefüggések megértése, a részelemek jelentőségének felismerése kap hangsúlyt. A fogalomtérkép rendszere a tartós, maradandó tudáshoz szükséges előhívható gondolkodásmód elsajátítását segíti a fogalom, valamint az összefüggésrendszer vizuális reprezentációjával.

A tanított tárgyakhoz kapcsolódóan célzott tevékenységként a következő alkalmazásra fektetem a hangsúlyt: céloom a korszerű, gyors és hatékony jegyzetelés megteremtése, azaz a dokumentumban szereplő fogalmak és kapcsolataik, hierarchiájuk rögzítése, az új típusú tudásra épülő információ rendszerezett létrehozása, a tényleges intézményes ismeretrendszer megőrzése, a joghoz kapcsolódó útmutató-tervezés, azaz egy induló fogalmi kerettérkép felvázolása a további információkhoz és tudáshalmazhoz. Mindezek alkalmazásával pedig nem titkolt céloom a *meaningful learning*² elősegítése, valamint a komplex ismeretátadás megteremtése.

Kulcsszavak: mind map, brainstorming, alternatív oktatás, pedagógia

„Of all the pedagogic tasks teachers face, getting inside students’ heads is one of the trickiest.

It is also the most crucial.”³

(Brookfield 1995: 92).

² Forrás: <http://www.theoryfundamentals.com/ausubel.htm> (letöltés dátuma: 2014. március 17.).

³ „A pedagógus egyik legnehezebb feladata és egyben mégis a legfontosabb, hogy megismerje a diákjait, vagyis belelásson a fejük be” (szabad fordítás, Szigeti Edit).

Új típusú módszertan alkalmazása a társadalomtudományi típusú tárgyak oktatásánál

„Az agy maga alvó óriás”

„Your brain is like a sleeping giant. Learning how to learn is life’s most important skill.”⁴

Az általam oktatott jogi típusú kompetenciához kötődő tárgyak elsajátítása az oktatásban elsősorban előadások keretén belül történik. Kivételt képez ez alól a mesterképzésben oktatott Nemzetközi szerződések és a Gazdasági és versenyjog című tárgyak, melyekhez a heti kétórás előadás mellett gyakorlati óra is kapcsolódik. Ez a tény azért bír jelentőséggel, mivel hallgatóink a szakdiszciplína elsajátításakor nem szoktak hozzá a gyakorlati feladatokhoz, egy egyszerű gyakorlati jogi probléma megoldásakor korlátokkal szembesülnek, és nem tudnak mit kezdeni a szimulált szakirányukhoz kötődő jogi helyzettel. Alapvető típusú feladatként szolgálhat példának okáért egy egyszerű típusú jogi szerződés értelmezése, például munkaszerződés, vonatkozó nemzetközi szerződés áttekintése és elemzése, vagy példának okáért a Gazdasági Versenyhivatal gyakorlatának elemzése.

Az egyszerű típusú jogeset megoldása kapcsán választott példám a következő:

XY gazdasági társaság kereskedelmi tevékenységet folytat. A tevékenység gyakorlása során „A” terméket értékesít elektronikus úton, azaz online kereskedelem útján. A fogyasztó a terméket megvásárolná, ez azonban további termék megvásárlása esetén lehetséges csak. A termék tehát kapcsolt szolgáltatásnak minősül.

A felmerülő kérdések a jogeset megoldásához kapcsolódóan:

- § Definiálja a kereskedelmi tevékenységet folytató gazdasági társaság cégformáját, a vonatkozó felelősségi kategóriát.
- § Próbálja meg meghatározni az elektronikus és a hagyományos kereskedelem közötti különbséget.
- § Értelmezze a „fogyasztást” érintő jogi kategóriát.
- § Mit jelent a kapcsolt szolgáltatás?

⁴ <http://www.hkma.org.hk/pdf/AC4738920102FC.pdf> (letöltés dátuma: 2014. március 15.).

- § Az Ön jogérzéke szempontjából elfogadhatónak tartja, hogy egy termék megvásárlását másik termék megvásárlásához kösse a cég?
- § Indokolja kérem a választát, amennyiben az előző kérdésre igennel, illetve nemmel válaszolt.
- § Eddigi tanulmányai során (melyik tárgynál) hol találkozott kapcsolt szolgáltatással?
- § Amennyiben Ön szerint kedvezőtlen a szolgáltatások együttes megvásárlásának szükségessége, hová fordulna jogi problémájával?
- § Hallott Ön már a békéltető testületről?
- § Hallott Ön már a gazdasági mediációról?
- § Hallott Ön már a Gazdasági Versenyhivatalról?
- § Mit tud Ön a hagyományos bírósági rendszerről?
- § Adott ügyben megfontolná, hogy pert indít a szolgáltatóval, a kereskedelmi céggel szemben?

A következőkben az általam alkalmazott módszer pedagógiai hátterének bemutatására törekszem.

„The whole world should Mind Map.”
The Express⁵

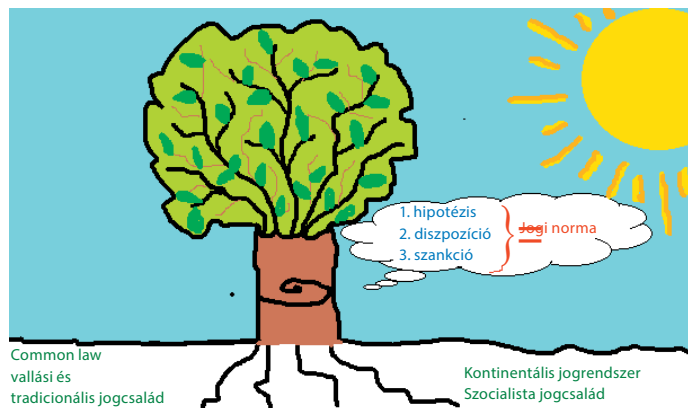
Mind Map, Concept Map...

Tony Buzan egyik monográfiájának (Use your head!) kezdő mondata az ún. „gondolattérkép” módszerének megvalósítása, amely a tanulás és a problémamegoldás elsajátításához nyújt segítséget. Tény, hogy az agy kapacitásának csupán csak töredéke kihasznált, amit kémiai, matematikai, pszichológiai és fiziológiai kísérletek is alátámasztanak. Az agyi kapacitás hatékonyabb kihasználását modern pedagógiai módszerek alkalmazásával lehet biztosítani. Az általam tanított társadalomtudományi tárgyaknál használom az ún. brainstormingot, a kulcsszavas módszert, a fogas módszert, a szituációs gyakorlatokat

⁵ „Az egész világnak elmetérképet kellene használnia” (saját fordítás). <http://www.hkma.org.hk/pdf/AC4738920102FC.pdf> (letöltés dátuma: 2014. március 15.).

biztosító esetmegoldást, valamint a gondolatterképet is. Marginális szerepkört töltenek be a mindennapi pedagógia során a fent említett tanulás-módszertani ismeretek. A tanított tárgyak közül kiemelném a gazdasági jogi ismeretrendszert, a nemzetközi jogi területet, valamint az Európai Unió jogát és szakpolitikáit feltáró ismereteket. Leegyszerűsítve: az adott tárgyak oktatása során arra törekszem, hogy az adott jogi témakörrel kapcsolatos már meglévő, illetve elsajátításra kerülő ismereteket mintegy gondolatkörként – vizuálisan – egyszerűbben, logikusabban, rendszerszemléletet biztosítva feldolgozhatóvá tegyem. Fontosnak tartom a hallgatói elsajátítási folyamat esetében jogeseti példák segítségével az asszociálást, amelynek segítségével többszörösen hatékony megismerési és tanulási folyamat alakulhat ki, tekintettel arra, hogy az asszociációk hozzájárulnak a megjegyzéshez, valamint a beépüléshez. Ezért tehát kulcsszavas, azaz „hívószavas” kompetencialista felállítására törekszem a kapcsolódási pontok, a logika, az elemzés, valamint az információfeldolgozás biztosítása érdekében. Nem felejtethető el azon tudományos megállapítás, mely szerint az emberi információszerzés egyik kulcskompetenciaként szolgáló csatornája a vizualitás. A „képesített”, „ábrásított” információtartalom biztosítani tudja, hogy egy elem által több elem könnyebb megjegyzése váljon lehetővé. Erre kívánom felhozni példaként a jogi alaptan anyagrész elsajátításához általam alkalmazott „jogfa” ábráját.

1. ábra: A jog fája



Forrás: saját szerkesztés (2014)

Az oktatás során az előadásaimat és gyakorlati szemináriumi foglalkozásaimat látogató hallgatóim esetében azt tapasztalom, hogy a tanulási jegyzetelési módszerek meglehetősen hiányosak. Sajnálatos módon jegyzetkészítéskor a lehetséges eszköztár elenyésző, vagy majdhogynem teljesen hiányzó részét képezi a kulcsszavak, számok, szimbólumrendszer, sorozatok felhasználása. Holott erősen segítené a tanulási folyamatot, amennyiben az egyén képessé válna a mondanivalót, saját „gondolatait” lefordítani. Hiszen az aktív és személyes részvétel lenne a kulcsa a tanulási folyamatnak, amennyiben a hallgató képessé válna a saját gondolataihoz kapcsolni az elsajátítandó anyagot, saját gondolatai mentén úgy elhelyezve azt, hogy az elraktározás bevésoódése a saját asszociációjával, valamint a saját rendszerszemléletével tárolva jöjjön létre. Így az ismeretek előhívása könnyebbé válna, hiszen jelen lennének az emlékeztetést segítő tényezők, gyorsabbá és hatékonyabbá válna a szükséges memorizálás. Példaként említeném, hogy a listázásos módszernél az ún. „téri inger” segítheti a megjegyzést, hiszen kapcsolatrendszert, térbeli elhelyezkedést biztosít, továbbá, ha nyomtatékosítjuk, valamint hangsúlyozzuk egy-egy elem szerepét, akkor az elem előnybe kerül a többivel szemben. A megjegyzési folyamat csoportosítással is hatékonyabbá válhat, hiszen az egyes elemeket nagyobb részekké alakítva az ún. „egészek” megalkotása is hozzájárul a bevésoódéshez.

A vonatkozó pedagógus-szerepkör jellemzése

Az adott új típusú, alternatív oktatást alkalmazó pedagógusnak nyitottnak, elfogadónak kell lennie és toleráns pedagógiai attitűdöt kell alkalmaznia. Fontos kritérium a figyelemmel tartás, melyhez nélkülözhetetlen a rend, a fegyelem megtartása. A módszer alkalmazása nem könnyű, hiszen idő- és munkaigényes a feladatok előzetes elkészítése, valamint nehezen kontrollálható a hallgatók viselkedése. Tehát alapvető feltételrendszerként a következő adottságokkal kell rendelkeznie a pedagógusnak: figyelmet kell tanúsítania, empátiát kell éreztetnie, képesnek kell lennie a felelősségvállalásra, az önzetlen segítségre, kellő kommunikációt kell alkalmaznia, valamint magas szintű szervezőkészséggel és toleranciával kell rendelkeznie. Ahhoz tehát, hogy a módszer jól alkalmazható legyen, szükséges a hallgatók önbecsülésének növelése. Az ismeretátadást és a komplex készségfejlesztést együttesen értelmezve lehetővé válik a strukturált csoportfoglalkozás valamint a tevékenységközpontú interaktivitás. Abban az esetben tehát, ha a hallgatókkal pár- és csoportmunkában dolgozunk, élményszerű órát biztosíthatunk, és a cselekvéssel, mint lényegi kritériummal sikerülhet a passzív befogadástól eltérő jelleget adni a tanulásnak. A cselekvő tevékenység az ideális tanulás fő építőköve lehet (Jármai – Szekeres 2012).

„If you put Buzan’s theories to the test, you could find yourself memorising pages from a phone book, or becoming the brainiest person in the world”
(Personal Computer World Magazine).⁶

A gondolatterkép alkalmazásáról

A gondolatterkép hatásrendszere abban segít, hogy az új ismeretek elraktározásakor kiválasztható egy már bejárt út, amelynek a segítségével az új ismeretek megfelelő helyre építhetők be. Roger Sperry a 60-as években kutatásaiban feltérképezte, hogy az agy jobb, illetve bal féltékeje különböző funkciók ellátásával eltérően működik. Így a bal agyfélteke reflexiója a beszédre, az írásra, az olvasásra, valamint a számolási funkciókra, a logikára, a listázásra, az elemzésre vonatkozik, továbbá elősegíti a részletek sorba rendezését, valamint az egymásra épülő területek feltérképezését.

A jobb agyfélteke viszont más dimenzióban biztosít funkciókat, így előtérbe helyezi a térbeli-vizuális ingereket, a színek szerepét, a képzeletet, különböző dimenziókat testesít meg, biztosítja a muzikalitást, elősegíti az egységes teljes felfogást, valamint egyidejű gondolkozást tesz lehetővé.

Általánosságban elmondható, hogy kulturális különbségek is vannak a két agyfélteke működésében, hiszen a keleti kultúrákra sokkal jellemzőbb a vizualitás, a képekben, szimbólumokban történő gondolkodás. Nyugati kultúránk viszont, és itt meg kívánom jegyezni a magyar oktatás frontális, poroszos rendszerét, erőteljesen a logikára, az elemzésre, a logikusan felépített információfeldolgozás szekvencionális alkalmazási módszerére helyez hangsúlyt. A magyar oktatás tehát kissé egysíkúan a bal agyfélteke funkcióit helyezi előtérbe, a jobb agyféltekéhez köthető preferált tárgyak köre általánosságban a készségfejlesztő tantárgyakhoz köthető. A fentiekben említett „jogfa” alkalmazásával (természetesen létezik jogrendszerterkép, intézményrendszer-terkép, jogágábra, a szervezeti struktúra felépítését szemléltető ábra, gazdasági társasági információtár stb.) egy nagy összetett kép elkészítésére törekszem, amely egyszerre biztosítja a hallgatók számára az asszociációt, a téri ingerek megjelenését, a csoportosítás módszerét, az összetett folyamatok átlátásának képességét hatékony tanulási eszközként.

Amennyiben a hallgatót be tudom vonni a vizuális elem gyakorlati megvalósításába, úgy megvalósul

⁶ <http://www.hkma.org.hk/pdf/AC4738920102FC.pdf> (letöltés dátuma: 2014. március 15.).

aktív, saját részvétele. A módszer hatékony grafikai, technológiai megoldása utat nyit az agyi folyamatok teljesebb körű kihasználásához, és egy jól rendszerezett strukturális felépítést mutat.

A módszer sajátossága, hogy újszerű, amellott önállóságot és munkamegosztást biztosít. A kezdeti ellenállás elcsitulása után az órán belülről motivált aktivitás alakul ki, mivel nyíltan megnyilvánul a lelkesedés, kialakul a csoporttudat, a hallgatók aktivizálódnak és szabad megnyilvánulási formák alkalmazásával járnak el (Jármai – Szekeres 2012).

A módszer alkalmazásával kapcsolatos előzetes megállapítások

A hallgatókat párhuzamos interakció jellemzi, mindamellott, hogy építő egymásrautaltság alakul ki az egyidejű részvétel alkalmazása mellett. Kialakul a hallgatói együttműködő tanulás: létrejön az egyenlő esély, a tolerancia, az elfogadás hármass egysege, azaz a versengés, győzelem motiválása csapatszinten történik: a „mindenki egyért, egy mindenkiért” elv szerint dolgoznak a hallgatók. Az aktív tanulás örömet és sikerérzetet biztosít, a tanulási kedv megnő, biztosítva a sikerélményt és az eredményességet, a megújulást és a szemléletbeli változást (Jármai – Szekeres 2012).

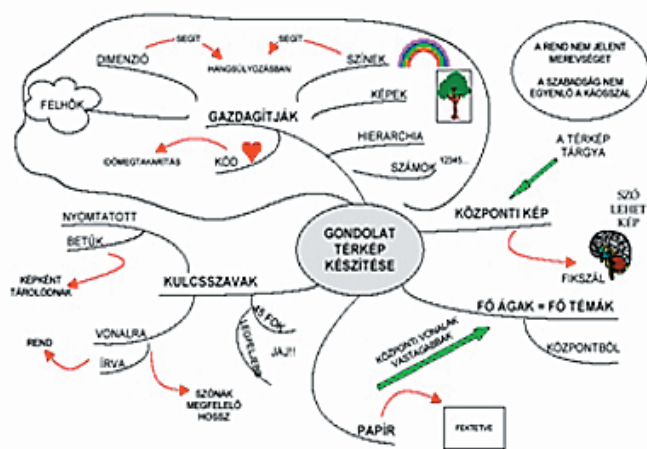
A gondolattérkép jellemző jegyei

Központi képben kristályosodik ki a kulcskérdés, amely egyúttal a gondolattérkép legfőbb tárgyát képezi. Ebből a központi kulcskifejezésből ágaznak ki a fő témakörök, amelyek az ágakon szintén kulcsszavakat ábrázolnak, melyeket nyomtatott betűvel szedve ábrázolhatunk. A fő ágakhoz kisebb elágazások segítségével egyéb információkat köthetünk, mindezt úgy alkalmazva, hogy az ágak és az azokhoz köthető csomópontok egységes szerkezetet alkothassanak. A formai megjelenítés színek, képek, ábrák, kódok, dimenziók, sorba rendezés segítségével személyesebbé válhat. A gondolattérkép elkészítésekor azonban figyelni kell arra, hogy a szabályrendszer ismerete és a megfelelő tapasztalat birtoklása lehetővé teheti a saját, egyéni eredmények, tapasztalatok hatékony, egyedi ábrázolását.

Amennyiben a gondolattérképet törvényszerűségként kívánjuk ábrázolni, a következő normarendszer építhető fel: a rendezett ábrázolásmód biztosíthatja a szabadságot, mindamellott fontos, hogy elkerülje a merevséget és az átláthatatlanságot. A papír térbeli megjelenése a vizualitást fektetett módon teszi lehetővé, hiszen az állított elhelyezkedés a listázást preferálja.

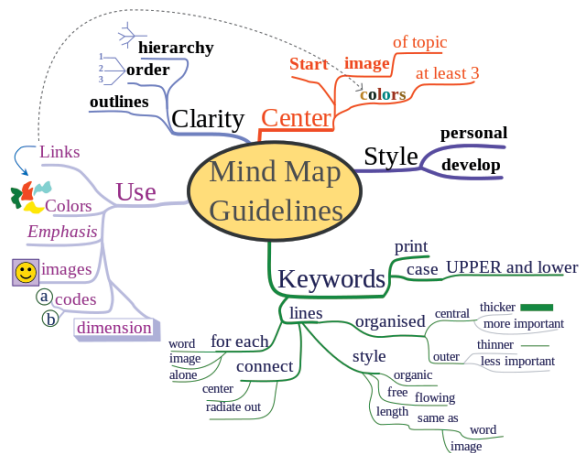
A központi kép, kulcsszó, ábra elhelyezkedése azért is olyan jelentős és hangsúlyos, mert figyelemfelkeltő funkcióval rendelkezik, és rögtön, első ránézésre arra fókuszál a tekintet. A vonalakra célszerű mindig egy-egy kulcsszót feltüntetni, hiszen ez biztosítja az asszociáció szabadságát. A nyomtatott betűk használatának is van szerepe, melyeket célszerű vonalra írni, mivel az agy képként képes tárolni a nyomtatott szöveget. Célszerű a szóhoz illő vonal készítése, ami rendezettséget biztosít, és ehhez járul még a szavak, ábrák kis szögben történő elfordítása, amely biztosíthatja a nehézkes információkeresés elkerülését. A vonalak vastagsága – akár a periférián is – kiemelheti a fontosságot. A nagyobb ágak elhatárolhatóak, s formájukat mintegy emlékeztetőként alkalmazva megfelelő térlátást biztosítanak. A nagyságok változtatásával szintén a hangsúlyozás valósulhat meg, a térközök szerkesztettsége pedig megfelelő átláthatóságot és értelmezhetőséget biztosít. A kódokkal, szimbólumokkal időt spórolhatunk, míg a nyilak hozzájárulnak a szem fókuszálásához, és kijelölhetik gondolataink irányát. Az elrendezés hierarchiája a logikai rend megteremtésének eszköze. A számok segítségével pedig az egyes témák sorrendisége biztosítható.

2. ábra: A gondolatterkép készítésének törvényei



Forrás: http://pszk.nyime.hu/tamop412b/projektpedagogia/281_a_tervezs.html (letöltés dátuma: 2014. március 15.).

3. ábra: A Mind Map vonatkozó jellemző jegyei



Forrás: <http://en.wikipedia.org/wiki/File:MindMapGuidelines.svg> (letöltés dátuma: 2014. március 15.).

Gyakorlati megvalósíthatóság

A menedzserképzés során felismerést nyert a módszer jó eredményének gyakorlati alkalmazhatósága, így úgy vélem, hogy a gazdasági jellegű tárgyak elsajátításához (akár szövegrészek, akár teljes tananyag, vagy szakkönyvek elolvasása és kijegyzetelése, hallgatói prezentáció elkészítése, szervezési, tervezési és kreatív feladatok elkészítése) is segítséget nyújthat. Itt szeretném megjegyezni, hogy a magyarok (Árvai Péter, Somlai-Fischer Szabolcs és Halácsi Péter) találmánya, a prezi.com is valami hasonló jellegű – véleményem szerint – újszerű, „kvázi gondolattérképet” eredményez. Meggyőződésem, hogy a gondolat-térkép támogatja a kognitív, valamint a motivációs önszabályozást, és olyan azokat fejlesztő és egyúttal a fejlődést tükröző módszerként funkcionál, amely a kezdetektől támogatja a hallgatót abban, hogy az önszabályozott tanulás folyamatában hatékony és eredményes legyen. Tervezhetővé, eredményességet fokozhatóvá, saját kivitelezésűvé és önértékelő tanulási folyamattá válhat az adott módszer megfelelő alkalmazása. A megfelelő érvényesüléshez eszményképként érvényesülnie kell a hallgató belső motivációjának. Ennek eredményes megteremtése azonban nem egyszerű, a hallgató fejlődési folyamatát állandó

jelleggel figyelemmel kell kísérni, az adott feladatokat rendszeresen meg kell vitatni, reflektálni kell a hallgató jelentősen fejlődő készségeire, elő kell segíteni önértékelése fejlődését, így biztosítva autonóm tanulóvá válását.⁷

A fentiekben már említett Buzan nevéhez fűződő *Organization* védjegy alatt álló elmetérkép a fogalomtérkép egyik válfaja. Az amerikai oktatási gyakorlatban népszerűségnek örvend a fogalmi térkép rajzolása, amely a legkülönbözőbb fogalmak közötti kapcsolatépítést hivatott biztosítani. A jogi tárgyak esetében megállapítható, hogy a fogalmak rendkívül bonyolult szemantikai hálózatban kapcsolódnak egymáshoz, és gyakori megvalósulási forma, hogy a jelentés a használati kontextustól függ. Az amerikai példa értelmében tehát mind az üzleti életben, mind az oktatás terén alkalmazzák a módszert. A széles körű felhasználási terület kapcsán kiemelném a következő alkalmazási módozatokat:

- jegyzetkészítésre,
- információk összegzésére,
- mélyebben rétegzett ismeretek megjegyzésére és feltérképezésére,
- egyéni és teammunka keretében a tudás megszervezésére, valamint arra, hogy
- a különböző területeket érintő szimmetriát felfedezzék, azaz alkalmazzák.

A projektmódszer alkalmazása, mint lehetséges tanítási út

A tanár feladata a tanulási és szervezési feladat elkészítése, amelynél lényeges elem a közös, együttműködő, belső indíttatású, a közösség érdekeit szolgáló termék létrehozása. Ez azért is kiemelkedő feladat, mivel alapelveként el kell fogadni, hogy a tanulás személyes tapasztalat, és az aktív részvétel alapelveként kell, hogy funkcionáljon. Az alkalmazott interdiszciplináris szemléletmód áttöri a tantárgyi választóvonalakat, és az oktató és hallgatók közös tevékenységére épít. A folyamat célja valamilyen konkrét produktum létrehozása, a felmerülő problémák megoldása. A módszer sajátossága a nagyfokú szabadság biztosítása.⁸

7 Forrás: <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html> (letöltés dátuma: 2014. március 17.).

8 Forrás: <http://www.okm.gov.hu/amieuropank/roviden.html> (letöltés dátuma: 2014. március 15.).

Az esetmegbeszélés alkalmazása

A hallgatókkal folytatott közös interakció egyik megvalósulási formája az ún. esetmegbeszélés, amikor a hallgatókkal beszámolók segítségével meg lehet értetni az elakadásokat, és felmerülhet a szakmai folyamatok átdolgozásának lehetősége. A módszer pozitívuma, hogy a teher és a felelősség megoszlik, sor kerül pozitív szakmai kontroll alkalmazására. Megismerhetővé válik a szakmai munka, miközben támogatja a szervezeti beilleszkedést, az integrálódást. Fontos továbbá a szakmai elszigetelődéstől való védelem, a kiégés megelőzése, a személyiség, a szakmai szocializáció fejlődése, valamint a szakmai kultúra közvetítése (Szőnyi 2005).

Pedagógiai konstruktivizmus – asszimilációs elmélet

Joseph D. Novak,⁹ a Cornelli Egyetem professzora a 70-es években új tudományos oktatási módszerként kidolgozta a fogalomtérkép technikáját. Ez az új tanulási mozgalom az ún. pedagógiai konstruktivizmus¹⁰ alappilléreként jelent meg. Ez a nézőpont az előismereteket az új ismeretek környezetének tekintti, a tanulást pedig a fogalom újraszervezési folyamatként értékeli. Az ún. asszimilációs elmélet atyja, David Ausubel az előzetes tudás fontosságát helyezi a középpontba (Ausubel 1960, 1963), amit Novak is szemléletének alapjaként tekint.

„There is one quality above all that makes a good teacher – the ability to reflect on what, why and how we do things and to adapt and develop our practice within lifelong learning. Reflection is the key to successful practice for teachers, and for learners.”¹¹

(The Reflective Teacher by McGraw-Hill)

9 The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them Joseph D. NOVAK, Cornell University. Forrás: http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/concept_maps/The%20Theory%20Underlying%20Concept%20Maps.pdf (letöltés dátuma: 2014. március 17.).

10 Forrás: <http://netofmymind.wordpress.com/2013/03/02/tanulaselmeletk-konstruktivizmus/> (letöltés dátuma: 2014. március 17.).

11 „Egy tulajdonság emeli ki a jó tanárt, a reflektivitás képessége. Képes mindig elgondolkodni azon, hogy mit, miért és hogyan tesz, és képes a gyakorlatát állandóan az igényeknek megfelelően változtatni és fejleszteni. A reflektív gondolkodás a tanárok és tanulók sikerének a kulcsa.” Forrás: <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/9780335222407.pdf> (letöltés dátuma: 2014. március 15.). (Fordítás: Szigeti Edit)

A pedagógiai szempontú pozitív hatások

„A jó segítő nem halat ad, hanem halászni tanít...”

„Az iskolai élményeknek legalább akkora szerepük van a diákok életében, nevelődésükben, mint a tananyag elsajátításának. A pozitív iskolai élmények meghatározó módon befolyásolják a diákok testi-lelki-szellemi jóllétét, egészségét. Kedvezőtlen esetben azonban megjelenik a kishitűség, az agresszió, a motivációhiány, és ami talán mindennél nagyobb baj, eluralkodik a bizalmatlanság az iskolával mint intézménnyel, szereplőivel, a közvetített tartalommal, a képviselt értékekkel szemben” (Borosán 2011: 209)¹².

„Csíkszentmihályi Mihály magyar származású kanadai pszichológustól tudjuk, hogy a tanulásnak nem kellene nehéz és kellemetlen tevékenységnek lenni. A »flow«-val foglalkozó könyveiben írja, hogy a kreatív emberek és a magas szinten teljesítők, a tehetséges fiatalok örömet találnak abban, amit csinálnak, és ez az élvezet sarkallja őket, hogy még többet tanuljanak. Ezt az ismeretet kellene átültetni az iskolai oktatás folyamatába, amivel a saját tapasztalataink alapján mi is egyetértünk” (vö.: Csíkszentmihályi 2009: 241).¹³

A fogalomtérkép a gondolást és a tanulást segítő eljárásként több módszeren is átível, általánosságban elmondható, hogy a nyelvi lexika elsajátítását teszi színesebbé, látványosabbá, felhasználóbaráttá. Ezért is van az, hogy míg az angol szóhasználat ’mind mapping’ néven nevezi az oktatásmódszertanban, addig német nyelvterületen ’Wortfeld’, ’Texkarte’ az elnevezése. Nyelvi órákon tipikusan alkalmas lexika elsajátításához, asszociáció, témakeresés megvalósítására, valamint szókincstanuláshoz. Elmondható, hogy társadalomtudományi vetületben is alkalmas arra, hogy érdekesebbé, színesebbé varázsolja a hallgatók aktivitását jelentő tényezőket, mobilizálja gondolataikat, előtérbe helyezze kreativitásukat. A technika eltér a megszokott tanulási módszertől, előtérbe helyezi az ötletelést, készségek fejlesztéséhez integrálható, támogatja a produktív egyéni és csoportmunkát, az alkotó jellegű beszéd- és írásértést valamint -alkalmazást.

Visszatérve a jog területéhez, alkalmas lehet kulcsszavakat, definíciókat gyűjteni, kiaknázni az adott jogesethez kötődő jogágak előfordulását, biztosíthatja egy adott témakör, akár jogszabálysöveg össze-

¹² Jármái (2013).

¹³ Jármái (2013).

foglalását, segíthet a szakszöveg értelmezésében, valamint az adott esetkört különböző szempontrendszer szerint strukturálhatja. Lehetőséget biztosít a hallgatók számára, hogy ötleteljenek, és későbbi produktumaikhoz (beadandó feladat, előadás megszövegezése, prezentáció készítése) segítséget nyújt. Egymásra épülő tárgyak esetén abban is segítséget nyújthat, hogy a tanuló, hallgató átismételje az előző félév anyagát, újra áttekintse a témát, és alkalmas legyen azt szóban vagy írásban bemutatni akár vázlat helyett is.

Érdekességgként megjegyezném, hogy hallgatóim vázlat helyett több esetben fogalomtérképet használnak, akár egyes anyagrészeket is a segítségével dolgoznak fel; ami már csak azért is üdvöztető, mert a későbbiekben munkájuk során, akár értekezleteken is újszerű szint vihetnek hivatásuk folyamatába a módszer alkalmazásával.

A csoportmunka jelentősége

A csoportmunka biztosítja, hogy minden hallgatónak lehetősége nyíljon az óra eseményeiben való részvételre. Ez elősegíti a szocializáció kialakulását. A szokás, mint tanult komponens aktiválódásának előfeltétele a megfelelő szociális helyzet kialakítása. Ez olyan feladatok, tevékenységek, oktatási-nevelési módszerek, valamint tevékenységformák alkalmazásával biztosítható, amelyek társas interakciót feltételeznek. A szokások kialakításánál a viselkedés tényleges megvalósulásával kapcsolatos elvárásokat kell tudatosítani, valamint figyelni kell arra is, hogy az elvárás az egyéni sajátosságokhoz, az adott korosztályhoz igazodjon (Borosán 2011: 144–152). Fontos kritérium az egyes feladatok, gyakorlatok céljának, értelmének tudatosítása. Előfeltétel az önreflexió is, amely a házi feladatok elvégzése során történik meg. Az erre vonatkozó eredmények további finomítást is igényelnek, tanári visszajelzéssel, javítással azonban ez jól alkalmazható jelenség.

A hallgatói munka során a legnehezebb oktatói feladat a motiválás, hiszen mindig vannak olyan egyének, akik nem szeretnek csoportban vagy párban dolgozni – ebben az esetben ügyelni kell arra, hogy egyéni munkával szabadítsunk fel pozitív érzelmeket az óra során. A teammunka vagy a strukturált csoportfoglalkozás legkényesebb kérdése a hatékony együttműködésre alkalmas hallgatói csoportok kiválasztása. Ezt coaching módszerek segítségével biztosítani lehet, aktivizálva a hallgatókat, felébresztve érdeklődésüket a téma iránt, hogy azután pozitív érzelmekkel telve hagyják el a termet, megízlelve az alkotás örömet.

Érdekesség, hogy a fogalomtérkép segítségével az elért eredmény többszöröse a hagyományos fron-

tális oktatási stílus által elért eredményeknek, a hallgatói asszociáció segítségével akár egy jogi tárgy esetén is játékká válhat a tanulás, az átütő lelkesedés és a hallgatói saját teljesítmény növeli az adott egyén önbizalmát.

A módszer a verbális funkciókat képes fokozni, mivel az agy mind bal, mind pedig jobb oldali féltekéje globálisan aktiválódik, így maximálisan kihasználja a nonverbális és érzelmi potenciált. Külön eredmény, hogy a jobb agyfélteke aktiválásával, a heurisztikus feldolgozás segítségével spontán gondolati szerveződés indul meg, és biztosíthatóvá válik az asszociáció, valamint megerősödik az intuíció.

5. ábra: Az agy funkciói



Forrás: <http://www.tanulasmodszertan.hu/cimke/miert-tanulunk-nehezen/> (letöltés dátuma: 2014. március 15.).

Az ismeretátadás és a kompetenciák fejlesztése komplexen, integráltan történik az órai munka keretében, méghozzá együttesen direkt és indirekt módon, miközben az eredményes tanulás szempontjából a tanár személyisége, viselkedése döntő (Villar 1987). Egyre inkább beigazolódni látszik a rogersi koncepció.

ció (Rogers 1983) létjogosultsága a tanár facilitátor szerepéről. A tanár feladata az érdekes feladatok segítségével a kíváncsiság ébrentartása, az építő jellegű, jó hangulatú, akár játékos helyzetek megteremtése is. A tanulási folyamatban egyértelműen a személyes élmények által szerzett ismeretek maradnak meg leginkább. A gyakorlatok során tehát a folyamatközpontú oktatás részesíthető előnyben, ahol megjelenik az ismeretek alkalmazása is, ellentétben a tartalomközpontú oktatással, amely a kidolgozott, objektív és megkérdőjelezhetetlen tudás átadására összpontosít (Jármai – Szekeres 2012).

A rendezett fa módszere és a fogalomtérkép együttes ismertetése

A két módszer célja azonos: fejleszteni a reflektív gondolkodást. A gondolkodás segítségével felépített fogalmakat két dimenzióban ábrázolva grafikus megjelenítést tesz lehetővé a belső és a külső kapcsolatrendszer ábrázolásával. Biztosítja tehát a verbális módon nehezen megközelíthető struktúrák, koncepciók és koncepcionális elemek kapcsolatrendszerének megjelenítését. A két módszer közti különbség abban rejlik, hogy amíg a fogalomtérkép alkalmazása szabadon hívható elő saját logika segítségével az adott ábra ún. asszociációs, kognitív rendszer részeként, addig a rendezett fa módszere egy már jelenlevő fogalomlistát vagy előírt szerkezetű ágrajzot rendez vagy tölt ki. Mind kvalitatív, mind kvantitatív módon lehetőség nyílik az ábrák feldolgozására, és az elemzés tárgyát képezhetik a következők: a fogalom tartalmi meghatározása, tartalmának pontosítása, annak strukturáltsága, differenciáltsága, logikai felépítése. Az elemzés tárgykörét képezheti a kapcsolat tartalmi meghatározása, a terminus technicus használata, az asszociációk hatóköre, valamint kapcsolódási láncai. Ez kijelöli egyúttal a hangsúlyrendszert, további kapcsolatokat tesz lehetővé, biztosítja különféle rétegszintek megjelenítését és az azokban szereplő információk gazdagságát. További lehetőségként szolgál a megnevezett fogalmak számozása, az egyes csoportok, információk hangsúlyosabbá tétele.

A pedagógiai szaktudás és az alkalmazott módszer kapcsolódási pontjai

Szaktudásnak minősül az egy bizonyos területhez és annak egyes kontextusaihoz kötött hosszú időfolyamat során kialakult tudásanyag, amely biztosítja, hogy ismétlődő műveletekre kellő rutinnal lehesen reagálni, ami nélkülözhetetlen a cél eléréséhez. Adódik tehát a feladatok igényességére és a társas helyzetekre való érzékenység, a rugalmasság és az alkalmazkodóképesség előtérbe helyezése. A prob-

lénamegoldás módja minőségibb, jellemző jegye a pontos és gyors sémafelismerő képesség a szakterületeket érintő jártasság szintjén. Az adott probléma megoldásához pedig gazdagabb és személyesebb jellegű információforrások segítségével viszonyulnak a szakértő kollégák. A tudás és a szaktudás specifikus területen alakul ki, hosszú gyakorlat szükséges hozzá, és gyakran kontextusfüggő. A hosszú idő alatt kialakuló területspecifikus és kontextusfüggő tudás elsajátítása biztosítja a szakértelem alapját a pedagógia területén. A területspecifikus tudás gazdag tárháza az adaptív szaktudás alapja, amely biztosítja, hogy a tudás és a szakterületen való jártasság különböző kontextusokon átívelhessen. A szaktudás fejlődését több elmélet is alátámasztja, így például H. L. Dreyfus és S. E. Dreyfus 1986-os heurisztikus elmélete (1986), amely szakaszokra bontja a tanítást és a tanárképzést. Ezeknek a szakaszoknak a felsorolását és rövid bemutatását azért tartom jelentősnek, mert a tanulmányomban bemutatott módszer alkalmazása magas szintű jártasságot, ismeretmegoldási képességet igényel az adott szaktudás területén. Véleményem szerint tehát a pedagógusnak tapasztalatai gazdag tárházából merítve lehetséges olyan kiemelkedő teljesítményt nyújtania, amely a hallgatókat kellőképpen motiválja, és széles körű és hozzáférhető tudásával mintaként szolgálhat számukra.

„Újonc” szakasz, amikor az oktatónak az elvégzendő feladatok részekre bontása, címkézése és begyakorlása széles körű gyakorlati tudás elsajátítását teszi szükségessé. Egyszerű közhelyszerű megállapításokat is el kell sajátítania az újonc tanárnak, akinek a viselkedése általában racionális, kevésbé rugalmas, és igazodni próbál valamely követendő szabályhoz és eljáráshoz. A készségek itt még minimalizálódnak, ezen a gyakorlatszerzési szinten ugyanis ez a situációk objektív tényeinek és sajátosságainak elsajátítási szakasza. A gyakorlat megszerzésével az „újonc” „középhaladóvá” válik.

Ez egy olyan fontos fejlődési szakasz, amikor a szóbeli tudással kiegészül a gyakorlat, és felismerhetővé válik eseti ismeretek biztosításával a kontextusok közti hasonlóság. Az eseti tudás a gyakorlati tudás része, amelyet azonban a tanárnak is el kell sajátítania. A gyakorlati tudás (Zeichner – Liston 1996) a fejlődés második szakaszában kezd lerakódni és lassan elsajátítható tudást jelez, ami azért jelentős, mert a tanár tantermi viselkedésének legmagasabb szintjét irányítja, azaz ekkor a tanár már nem az elméletek és a könyvek fogságában vergődve adja át ismereteit. Fontos jellemzője a cselekvésközpontú tudás, és az, hogy ennek a tudásszintnek az elsajátításához már nincs szükség mások közvetlen segítségére. Az ilyen szintű „bölcsség” a korábbi pozitív, valamint negatív tapasztalatokból alakul ki azáltal, hogy a „középhaladó” azonosítja saját tanítási gyakorlatában esetszinten, sikereken, incidenseken és hibákon tapasztalva saját szituatív tudását. A gyakorlati tudás további fontos jellemzője, hogy személy- és

kontextusfüggő, azaz saját tanítási kontextusokban olyan készségeket tesz lehetővé a tanárok számára, amelyekkel azok sikereket tudnak elérni. A tanárok gyakorlati tudása szituatívnak tekinthető, és gyakran implicit vagy hallgatólagos. Ezért alakult ki az a helyzet, hogy gyakorlattal rendelkező pedagógusok számára nehézkes a tudásmegosztás a kezdő pedagógusokkal. Ebben a középhaladó szakaszban a kondicionális és stratégiai tudás felépülésére kerül sor. Kialakul a szabálykövetés és a viselkedésmorál. Az általános szabályok kondicionálássá vagy stratégiává válnak. A kritikai észrevételek a hallgatók számára akár motiváló tényezőként is jelentkezhetnek, amennyiben azok személyes jelleggel bizonyos feltételrendszer szerint születnek meg. A személyes cselekedetek során még nem alakul ki annak a pontos eldöntési képessége, hogy milyen hatást sikerül kiváltani a hallgatóból.

Amikor a tanár személyes cselekvési terének tekinti a tantermi oktatást, és aktívan, a saját döntése szerint választja meg, hogy mit tesz, az már az ún. „kompetencia” szakasz, azaz a harmadik szakasz ismérve. Ebben a szakaszban további tapasztalatokat gyűjt az oktató, és saját motivációjának köszönhetően az érdeklődési területe kompetens szakemberévé válik, azaz képes tudatosan megválasztani a cselekvését, kijelölni a prioritásokat, döntést hozni és kitartani a tervei mellett. Ismérve továbbá, hogy racionális célrendszer mellett képes a már így helyes, azaz észszerűnek mutatkozó eszközválasztásra, tud dönteni a lényegi dolgokat illetően, tapasztalatból tudja, mire kell figyelmet fordítani és mit lehet figyelmen kívül hagyni. A folyamat észszerű irányítását sikerül elsajátítani, s a tanulási módszerek kialakításakor képessé válik a hallgatói igényekhez igazodni. Kibővül tehát a felelősségérzete, mindezek mellett azonban a viselkedését tekintve még nem eléggé gyors vagy rugalmas.

A fejlődés negyedik szintje az ún. „jártas” szint. Ebben a szakaszban válik kiemelkedővé az intuíció és a know how. A felhalmozott tapasztalati gazdagságnak köszönhetően tehát a szituációk megoldásakor teljes körű rálátással rendelkezik az adott oktató. Kialakul benne az események közötti hasonlóság felismerése, mint a tapasztalat hozadéka. A mintafelismerés szintje tehát magasabb. A mintafelismerés tekintetében intuitív személy ugyanakkor racionálisan dönt, analizálva tettét, képes gördülékeny és fogékony teljesítményt nyújtani.

A legmagasabb szinten lévő szakértők számára már nem kell tudatosan választani a tekintetben, hogy mire fókuszálják figyelmüket. A cselekedethez nem szükséges számukra a megerőltetés, gördülékenyen zajlik a tevékenységük, a viselkedésük nem irracionális. A tudásuk cselekvésbe ágyazott tudást jelent (*knowledge in action*) (Schön 1983, 1987, idézi Falus 2006). A „szakértői” szint tehát akadály nélküli, esetleges anomáliák fellépésekor atipikus észlelés esetén tudatos, analitikus folyamatok alkal-

mazására kerül sor. A szaktudás rototipikus elemeit a tanítási szakértelmet érintő irodalomban a következő pontokban lehet feltérképezni: jobb tudáshasználat, a pedagógiai tartalom széles körű ismerete a tárgyi tudás mélyebb reprezentációja segítségével. A szaktudás szintjén lévők jobb problémamegoldási stratégiával, a célok magasabb szintű adaptációjával és megváltoztatásával, valamint kiemelkedő improvizációs készséggel rendelkeznek. Munkájuk során céljaik magasabb szintűek, döntéshozataluk szintje megfelelőbb, a tanteremben jobb hangulatot képesek teremteni, észlelve a hallgatóktól érkező jelzéseket, amelyeket képesek meg is érteni. Így tehát a kontextus iránti érzékenységük szintje kiemelkedő, alkalmasabbak jobban figyelni a tanulási folyamat fázisaira, és visszajelezni a hallgatók számára. A visszajelzés tartalmazza egyúttal azt is, hogy magas szintű gyakorisággal ellenőrzik a felvetéseket, valamint a hallgatók iránt magasabb szintű tisztelettel, a tanítás iránt pedig mély elkötelezettséggel rendelkeznek.

Ezen ötszintű pedagógusértékelési rendszert azért tartom különösen fontosnak ismertetni, mivel alternatív oktatási módszerek alkalmazásakor szükséges a kognitív folyamatokban a kifinomultság. Az új típusú módszertan feltételezi tehát, hogy az oktató készség- és képességkompetenciája a diákokkal történő foglalkozás során kellően magas szintű, feltételezheti a „jártas” és a „szakértői” szint valamelyikének fennállását (Berliner 1994: 141–186, 2005).

Az igazi tanár, a szakértő pedagógus tudását hosszú tanulási folyamat során megszerezve gazdag koherens és jól szervezett sémarendszert épít ki, amely segíti a reflexiót is. A tanári reflexió idővel egyre komplexebbé válik, mert a tapasztalatok halmozódásával gazdag, rugalmas és könnyen alkalmazható sémarendszer jön létre. A tanár tehát képessé válik arra, hogy az adott problémát egyszerre több értelmezési keretben is képes legyen megvizsgálni (Kimmel 2002, 2006). A reflektív gyakorló szakembert a nyitottság, a felelősségtudat jellemzi, azaz tevékenységének hosszú és rövid távú mérlegelési képessége, az elkötelezettség (*whole-heartedness*) és az egyenesség (*directness*), ami segít a reflektációt elfogulatlanul és érzelmektől mentesen alkalmazni (Dewey 1933. 35, 1951; Kimmel 2006: 120–123; Szabó 2000: 133–140). A tanítás komplex folyamat. Sokszor intuíciót igényel, szükségszerű a rögtönzés, a gyors reagálás, ezért a jó tanár jó gyakorlatot kíván teremteni, azaz mérlegre helyezi a kritikai gondolkodást, az eszközöket, a módszereket és az alkalmazott eljárásokat (Villar 1987). A jó tanár folyamatosan kutatja saját tevékenységét, az oktatásban betöltött szerepét, vizsgálja saját kompetenciáját, tanári munkája implicit, tudástartalmú kontextusba kerül és hozzáférhetővé, azaz explicitté is válik (Villar 1987; Szabó 2000: 1233–140). A tudás lényeges dimenziója bonyolult, komplex rendszerként szerveződik, leggyakrabban e kategóriát sémaként nevezzük meg. A séma abban segít, hogy helyzetek hasonlóságának felidézésével segít

a döntéshozatalban. Egyik variánsa a forgatókönyv, amely már ismert tapasztalatot jelentő esetre tartalmaz cselekvéssort, és alkalmas arra, hogy aktuális fogalmakkal és cselekvésekkel a konkrét helyzetre alkalmazhassuk. Különböző heurisztikus feldolgozási módok jellemzik az ítéletalkotást, amikor is bonyolultabb, nehezebb kérdéseket egyszerű műveletekre redukálva automatikusan és mérlegelés nélkül, kognitívan alkalmazunk. Itt kiemelném a reprezentativitás szerepét, amely segít felismerni, hogy a bennünk élő kép mennyiben felel meg az adott szituációnak, így lehetőséget ad sztereotípiák alkalmazására. További fontos kérdés a hozzáférhetőség szerepe, amely gyorsabb döntéshozatalt jelent, ezért a hozzáférhetőbb információ valószínűbbnek is tűnik általa (Hewstone et al. 1999: 483, 490; Schank – Abelson 1997). A tanárok a sztereotípiák, tudásrendszerek alkalmazásával automatikusan hoznak döntéseket, és a magasabb szinten álló szakértő pedagógusok képesek csak arra, hogy a tévedés kockázata nélkül működjenek. Az ún. „mémelmélet” (Dawkins 1984; Sperber 2001) egy cselekvési minta, amely konkrét kulturális és mentális viselkedést testesít meg. Idetartoznak a gondolkodási és eljárási sémák, a sztereotípiák, a forgatókönyvek, valamint a konvencionális viselkedésmód. Mindezek rutincselekvések mintázatát mutatják, amelyek hagyományozódnak és biztosítják a folytonos, generációkat érintő alkalmazásmódot (Pataki 2007: 3–68). Az iskola viselkedésformákat mutat, elvárások, viselkedési sémák, forgatókönyvek kerülnek a hallgatók és az oktatók számára napvilágra. A gondolkodást a kognitív struktúra jellemzi, érdekesség, hogy sokszor a gyakorlati tudás nem függ össze tudományos ismeretekkel, létezik egy ún. mesterségbeli tudás, amely a korábbi tapasztalatokat összegezve az adott problémára újabb tapasztalatokat építve gyarapítja a gyakorlati tudást. A kognitív információtárolás deklaratív és procedurális tudást és tanulást is megtestesít, azaz azt állítja előtérbe, hogy mit és hogyan dolgozzunk fel, dekódoljunk és raktározzunk el ahhoz, hogy később könnyen hozzáférhető és előhívható legyen számunkra. Míg a procedurális tudás az implicit memóriára épül, addig a deklaratív tudás az explicit memóriára hagyatkozik (Graf – Schachter 1985).

Nem egyszerű jól tanítani. Az ismeretátadásnál jól is kell tudni magyarázni. Tudni kell kezelni a hallgatók közti különbségeket, fel kell ismerni az attitűdöket és a társadalmi eltérést, amely azokat életre hívja. Nagyon fontos a jó motiválóképesség, a biztonság, az oldott légkör, valamint az, hogy a tanár ne hangsúlyozza, ne éljen vissza hierarchikus helyzetével, fölényével, tekintélye a tudása és a személyisége miatt alakuljon ki. Aktiváljon és motiváljon a feladatokkal, és képes legyen gördülékenyen levezetni az előadást és a gyakorlatot. A bizalomteli légkör elfogadással, empátiával érhető el. A tanári szerepkört szakszerű kommunikációval, rugalmas és újszerű, gazdagon árnyalt viselkedésre-

pertoárral, helyzetek gyors és szakszerű felismerésével, a helyzetek konstruktív alakításával és a megoldások kreatív kezelésével lehet biztonságosan működtetni (Sallai 1996).

Összefoglalva tehát: a kognitív pedagóguskutatásban fontos szerepkör jut a hitrendszernek (*beliefs*), a nézetrendszernek, a személyes előfeltevéseknek, a filozófiai gyakorlatnak, valamint bizonyos elméleteknek. A kognitív pedagógia struktúrája azért is jelentős, mert az elmélet és a gyakorlat kettőssége motiválja.

Különösen fontosnak tartom az oktatásban, igazodva a gazdaság kihívásaihoz, hogy a hallgatók olyan tudást sajátítsanak el, amely abban segíti őket, hogy leendő szakmájukban eredményesen tudják megállni a helyüket és személyiségük is kiteljesedjen. Mivel a hallgató a felsőoktatás központi szereplője, az ő eredményessége biztosítja az oktatói munka mérhetőségét. Az oktatói tudásátadásnak szemléletváltó módszerekkel kell társulnia ahhoz, hogy a tudás hatékonyan átadható legyen, képessé váljon beépülni, és később alkalmazni lehessen. Csíkszentmihályi „flow”-elmélete az élmény minőséget összekapcsolja a képességekkel, a kihívásokkal és a feladatmegoldással. A pozitív érzelmi átélés azért fontos, mert segíti az információk feldolgozását, elősegíti a gondolkodást, lehetővé teszi a problémák megoldását, és a memóriára is pozitív hatást gyakorol. A mentális aktivitás hatékonyabbá válhat, ha változatos tevékenységeket alkalmazva a két agyféltekét együttesen működtetjük, mert akkor a test, lélek, szellem egységben, harmóniában működik. A személyiség fejlődésével az ismeretek aktiválódnak, funkcionális tudássá válnak. Ezért komplex kompetenciarendszert kell kifejleszteni, a hallgatót segíteni kell a felelősségvállalás, a kezdeményezés, a kommunikáció, az együttműködés és a meggyőzés képességének kialakításában. Segíteni kell továbbá abban, hogy kezdeményezőképes, rugalmas, önbizalommal teli, jól kommunikáló, magas szintű kompetenciákkal rendelkező munkavállalóvá váljon, és kompetenciáit adekvátan tudja alkalmazni. Véleményem szerint ehhez járulhat hozzá a gondolatterkép alkalmazása mellett bizonyos közös szituációk „eljátszása”. Erre példa egy egyszerű bírósági eljárás szimulálása, amikor a hallgatók ügyészként, ügyvédként, bíróként eljárva felszólalnak, érvelnek, kapcsolatot tartanak és konfliktusokat kezelnek. A „játék során” „az ügyvédnek” együtt kell működnie „ügyfelével”, kapcsolatot kell tartania a „bíróval”, valamint az „ügyésszel”, és konstruktívan együtt kell működnie a probléma, azaz az ügytárgy, a jogi szituáció érdekében. Mindez azért érdekes feladat, mert játékosan képes a hallgatókat motiválni, hogy elsajátítandó és elsajátított tudásuk segítségével, szakmai ismereteik szakszerű alkalmazásával az elméletet át tudják ültetni a gyakorlatba, ami kulcskompetencia.

Nemzetközi jogi területet érintő tárgy esetén, hasonlóan az előző törekvéshez, a tanítási folyamat so-

rán szerepkártyák kihúzásával a hallgatókat motiválni lehet nemzetközi megegyezésben, szerződés-kötésben, mediációban történő részvételre, újfent „eljátszva” azt. Ekkor arra is lehetőséget teremthetünk, hogy a szakmai nyelvhasználatához idegen nyelven is hozzásegítsük a hallgatót. Az, amiért ezeket az esetmegoldásra ösztönző jogi esetjátékokat szemléltetni kívánom, azért fontos, mert a domináló „előadás-központú” módszerek mellett meg kell próbálni lekötni az Y és Z generációt. Tehát élethű esetszimulációval ösztönözni lehet a hallgatókat, hogy később a munka világában is merjenek kommunikálni, felszólaljanak az értekezleteken, tudjanak érvelni a meglátásaik mellett, dönteni tudjanak tárgyalásokon különböző szituációkban. Alkalmasak legyenek az ügyfelekkel történő kapcsolattartásra, konfliktusokat kezeljenek, és konstruktívan együttműködjenek a munkatársaikkal. Azt még hozzá kívánom tenni, hogy egy-egy önálló prezentáció vagy teammunka elvégzésekor ppt vagy prezi.com (preferálom) feladat elkészítésével képessé válhatnak hatékonyan, jól, kulcsinformációkkal, valamint látványosan prezentálni. Ki kívánom emelni, hogy a már említett teamszerepek meghatározásakor figyelmet fektetnek a jog mellett a „menedzser” funkció alkalmazására, arra, hogy a szakmai tevékenység a személyiségekhez is kapcsolódjon, és a menedzsmentszemlélet minden ponton és folyamatban megjelenjen a feladat elvégzése során. Érdekességgé megjegyezném még, hogy a táv- és a levelező oktatás esetén is jól alkalmazhatóak az új típusú módszerek és tanítási formák, hiszen ezeket a feladatokat a munka világából érkező hallgatók rekreációként fogják fel. Azért is érdekes ez a kérdés, mert a „beosztotti viszonyból” érkező hallgatók véleményüket előszeretettel osztják meg másokkal, így az új típusú szituációknak köszönhetően megnyílnak, és láthatóvá válnak képességeik, attitűdjeik. Különösen érdekes jelenség, hogy az általam említett módszerekkel a minőség romlása nélkül lehetséges nagy létszámú csoportokat oktatni. Kialakul a hallgatókban egyfajta képesség a személyes és szakmai problémamegoldó stratégiák kifejlesztésére. Mindamellett, hogy fejlesztés, önfejlesztés, önfejlődés zajlik, a hallgatók egymást is értékelik a tudásukat és teljesítményüket illetően. Törekednek arra, hogy megfeleljenek a szakmai, valamint szaktárgyi követelményeknek, ezt a szaktárgyi tudást eredményesen elsajátítsák. A feladatok elvégzése során megjelennek igényeik és szükségleteik, és megmutatkozik a tanulás iránti elkötelezettségük. A távoktatásos hallgatók még saját tapasztalataikkal is gazdagítják és színesítik a folyamatot. Az általam bevezetett oktatói stratégia igazi hozományának azonban az önműködő tanulói közösségek kialakulását tartom. Külön értéke ennek a tendenciának a többi tárgyhoz kapcsolódó közös tanulási élmény megjelenése is. Ezért úgy vélem, megéri azon oktatói fáradozás, hogy elősegítsük hallgatóink készségeinek kibontakoztatását, működőképesen álljunk a generációk által felvetődő kihívások elé, igyekezzünk hat-

ni hallgatóink érzelmi kompetenciájára, valamint kialakítsuk az eredményességüket biztosító klímát. Így válhat a jog, az általános, kissé „száraz” tudásanyagként deklarált tantárgy színes, kihívásokkal teli, a valós életet modellező pozitív kihívássá. A produktív tudásteremtés hozzájárul tehát a hallgató kompetenciafejlődési színvonalának emelkedéséhez, növelve a végzős, szakmailag kompetens hallgatók elhelyezkedési esélyeit. Nem egyszerű feladat kimozdítani a hallgatókat a megörökölt, helytelen beidegződésekből, a passzív befogadói szerepkörből, hiszen az önálló tanulásszervezés és a csoportmunka, sajnos, még mindig általánosan háttérbe szorul a jelenlegi oktatási rendszerben. A hallgató preferenciáját jelentős mértékben befolyásolja, hogy milyen a tanár hozzáállása, milyen tevékenységek és feladatok köré építi fel az előadást, a szemináriumot. Az ún. „produktumorientált” szemlélet érdekessé teszi a feladatokat, az önállóságra készítés, a hallgatói erőfeszítés, az önálló megnyilvánulás, a kreativitás és az önállóság biztosítása interdiszciplináris szemléletmóddal teljesítménynövelést biztosít. A követendő trend véleményem szerint tehát az, hogy a hallgató lelkesedjen, fejlődjön, feladatainak elvégzését koordinálja és egyben facilitálja a tanár, ellentétben az ellenőrzés és az utasítás megnyilvánulást gátló, félelmet gerjesztő hatásával. Szükséges-e vajon az alkalmasság, működőképes-e az adott kommunikációs csatorna, alkalmazható-e horizontális módon a módszer? Ezeket a kérdéseket, úgy vélem, „pilot” módszerem segítségével az idő, a gyakorlat és a hallgatói visszajelzések fogják igazolni.

Összegzett megállapítások a módszer alkalmazása tekintetében

Az alkalmazott módszer szempontjából összefoglalóan a következő pozitívumokat kívánom kiemelni: erőteljesen érvényesül a párhuzamos, azaz egyidejű interakció, az építő egymásrautaltság. Előtérbe kerül az egyéni felelősség, az egyenlő részvétel és az együttműködő tanulás. A hallgatók tehát örömmel és aktívan tanulnak, sikert éreznek ennek eredményeképpen. A tanulási kedv, a tanulási hajlandóság megnő, így biztosítható a sikerélmény és eredményesség. A módszer szemléletbeli változást eredményez. A tanár szerepe megváltozik, újraértelmezése előtérbe kerül, hiszen a feladat inkább facilitátori szerepkört kíván, így biztosítva a munkamenet irányítását, a megfigyelési szerepkört. Ellenőrzi a feladatellátást, instruál, segít, értelmező szerepkört tölt be, valamint felelős az időfigyelésért. A hallgatói empátia és segítségadási motiváció fejlesztésével erősíti a motivációt, egyúttal fenntartja a figyelmet is a motiváció mellett. A csoportmunka szerepe megkérdőjelezhetetlen, hiszen a félénkség, a gátlásosság leküzdésére jó lehetőség kínálkozik a különféle csoportban végzendő és a folytonos fellépést, szereplést kívá-

nó feladatok alapján. Az önismeret és a szociális kompetenciák tekintetében a hallgatók megismerhetik egymást, saját személyiségüket, felismerhetik saját hibáikat, másokat is árnyaltabban ítélnék meg, és más szemszögből ismerhetik meg csoporttársaikat.¹⁴

Irodalomjegyzék

- Ausubel, D. P. (1960): The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51: 267–272.
- Ausubel, D. (1963): *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Berliner, D. C. (1994): Expertise: The wonders of exemplary performance. In Mangier, J. N. – Block, C. C. (szerk.): *Creating powerful thinking in teachers and students*. Worth: Reinhardt and Winston.
- Berliner, D. C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 2: 71–92.
- Borosán L. (2011): A szabadidő, mint pedagógiai lehetőség. In Bábosik I. – Borosán L. – Hunyady Gy.-né – M. Nádasi M. – Schaffhauser F. (szerk.): *Pedagógia az iskolában*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 144–152.
- Buzan, T. (1974): Mind Maps at work. *Use Your Memory, Modern Mind Mapping for Smarter Thinking; Use Your Head*.
- Buzan, T. (1977): *Make the Most of Your Mind*. Pan Books.
- Buzan, T. (1977): Speed Memory.
- Buzan, T. (1984): *Make the Most of Your Mind* (February).
- Buzan, T. (1991): *Use Your Perfect Memory*. Plume Penguin Group.
- Buzan, T. (1993): The Mind Map Book.
- Buzan, T. (1995): *Use Your Head*. BBC Books.
- Buzan, T. – Buzan, B. (2000): *The Mind Map Book*. (Revised version) BBC Books.
- Buzan, T. (2003): Master Your Memory (BBC Publications).

14 ONK-előadás: Élményekben gazdag órák a felsőoktatásban (Jármai Erzsébet – Szekeres Diána), <http://onk2012.elte.hu/program/pentekina.pdf> (letöltés dátuma: 2014. március 17.).

- Buzan, T. (2005): *Mind Maps at Work*.
- Buzan, T. (2006): *Use Your Memory* (BBC Publications).
- Buzan, T. (2010): *Mind Maps for Business* (BBC Publications).
- Buzan, T. (2010): *The Memory Book* (BBC Publications).
- Buzan, T. (2012): *Brain Training for Kids* (Proactive Press).
- Buzan, T. (2012): *The Most Important Graph in the World* (Proactive Press)
- Buzan, T. (2013): *Modern Mind Mapping for Smarter Thinking*. e-book (Proactive Press).
- Csíkszentmihályi M. (2009): *Flow – Az áramlat*. A tökéletes élmény pszichológiája. Budapest: Akadémiai. Forrás: http://osono.ro/uploaded/files/file_954a04a7eb.pdf (letöltés dátuma: 2014. március 15.).
- Dawkins, R. (1984): *Az önző gén*. Budapest: Gondolat.
- Dewey, J. (1933): *How We Think*. Boston.
- Dewey, J. (1951): *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dreyfus, H. L. – Dreyfus, S. E. (1986): *Mind over Machine*. New York: Free Press.
- Evans, D. – Wallace, B. (1988): *Flexi-Think! An Introductory Programme for Teaching of Thinking-skills*. Juta & Co., Ltd.
- Falus I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat.
- Graf, P. – Schachter, D. L. (1985): Implicit and explicit memory for new associations in normal and amnesic subjects. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 11: 501–518. In Eysenck, M. W. – Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gyarmathy É. (2014): *Gondolattérképek*. Forrás: <http://www.tmt-tanulas.com/index.php?gondolatterkepek> (letöltés dátuma: 2014. március 15.).
- Hewstone, M. et al. (szerk.) (1999): *Szociálpszichológia európai szemszögből*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Jármay E. (2013): Élménypedagógiai tapasztalatok a kontaktórákon. In Karlovitz, J. – Torgyik, J. (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia (Oktatás, kutatás és módszertan)*. International Research Institute s.r.o. Komarno, 575–584. Forrás: <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0613JarmayErzsebet.pdf> (letöltés dátuma: 2014. március 17.).
- Jármay E. – Szekeres D. (2012): Élményekben gazdag órák a felsőoktatásban. Forrás: http://onk2012.elte.hu/ONK2012_absztraktkotet.pdf (letöltés dátuma: 2014. március 15.).

- Jármai E. M. (2014): Élménypedagógiai tapasztalatok kontaktórákon. Forrás: <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0613JarmaiErzsebet.pdf> (letöltés dátuma: 2014. március 17.).
- <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html> (letöltés dátuma: 2014. március 17.).
- <http://netofmymind.wordpress.com/2013/03/02/tanulaselmeletk-konstruktivizmus/> (letöltés dátuma: 2014. március 17.).
- <http://www.hkma.org.hk/pdf/AC4738920102FC.pdf> (letöltés dátuma: 2014. március 15.).
- <http://www.mcgraw-hill.co.uk/openup/chapters/9780335222407.pdf> (letöltés dátuma: 2014. március 15.).
- <http://www.okm.gov.hu/amieuropank/roviden.html> (letöltés dátuma: 2014. március 15.).
- <http://www.theoryfundamentals.com/ausubel.htm> (letöltés dátuma: 2014. március 17.).
- Kimmel M. (2002): A reflektív gondolat gyökerei. *Pedagógusképzés*, 3: 120–123.
- Kimmel M. (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3–4: 35–50.
- Köcséné Szabó I. (2014): Módszertan A tanári mesterség alapjai című tárgyból kooperatív technikák felhasználásával. Készült a Győr-Sopron-Moson Megyei Pedagógiai Intézettel együttműködve. TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0006. Forrás: http://pszk.nyime.hu/downloads/TMOP%204.1.2/Kooperativ%20oktatsi%20mdszereket%20alkalmaz%20elektronikus%20tananyagok/kooperativ_mdszerek_tanari_mesterseg_alapjai_kcsn_szab_ildik.pdf (letöltés dátuma: 2014. március 15.).
- Novak, J. D. (2006): The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them. Cornell University. Forrás: http://www.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/concept_maps/The%20Theory%20Underlying%20Concept%20Maps.pdf (letöltés dátuma: 2014. március 17.).
- ONK-előadás: Élményekben gazdag órák a felsőoktatásban (Jármai Erzsébet – Szekeres Diána), <http://onk2012.elte.hu/program/pentekinap.pdf> (letöltés dátuma: 2014. március 17.).
- Pataki F. (2007): Az önéletírás pszichológiája. *Pszichológia*, 1: 3–68.
- Polányi M. (1994): *Személyes tudás*. I–II. Budapest: Atlantisz.
- Rogers, C. (1983): *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, OH: Merrill Press.
- Sallai É. (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Schank, R. C. – Abelson, R. P. (1997): *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner*. Temple Smith, London, 1983. In Falus I.: *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat. (2006), 6–27.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Sperber, D. (2001): *A kultúra magyarázata*. Budapest: Osiris.
- Szabó L. T. (2000): A „reflektív paradigma” neveléstudományi nézőpontból – Egy fogalom színe és viszája. *Pedagógusképzés*, 1–2: 133–140.
- Szőnyi G. (2005): *Csoportok és csoportozók. A lélektani munkára építő csoportok vezetése*. Budapest: Medicina.
- Zeichner, K. M – Liston, D. P. (1996): *Reflective Teaching. An Introduction*. Mahwan: Lawrence Erlbaum.